

ત્સુનેસાબુરો માકીગુચી

સર્જનાત્મક શિક્ષણ

સર્જનશીલ જીવન અને શિક્ષણ

ત્સુનેસાબુરો માકીગુચીનાં વિચારો અને ભલામણો

સંપાદન

ડેલ. એમ. બેથેલ

અનુવાદ

પ્રો. નરેશ વેદ

નેશનલ બુક ટ્રસ્ટ, ઇન્ડિયા

આ પુસ્તક મૂળ જાપાની ભાષામાં લખાયું હતું. આ ગુજરાતી અનુવાદ મૂળ પરથી થયેલા અંગ્રેજી અનુવાદને આધારે કરવામાં આવ્યો છે. તેની પહેલી આવૃત્તિ આયોવા સ્ટેટ યુનિવર્સિટી પ્રેસ, અમેરિકાએ 1989માં પ્રકાશિત કરી હતી.

ISBN 81-237-3601-0

પહેલી આવૃત્તિ : 2001 (શક 1923)

Education for Creative Living : Ideas and Proposals of Tsunesaburo Makiguchi (Gujarati)

રૂ. 70.00

નિયામક, નેશનલ બુક ટ્રસ્ટ, ઈન્ડિયા, એ-5, ગ્રીન પાર્ક, નવી દિલ્હી-110016 દ્વારા પ્રકાશિત

અનુક્રમ

ઋણસ્વીકાર

Nichiren Buddhismની આપણી બિનવ્યવસાયી સંસ્થા Soka Gakkaiના સંસ્થાપક Tsunesaburo Makiguchiના શિક્ષણસંબંધી સિદ્ધાંતોનો આ સાથે સમગ્ર વિશ્વકક્ષાએ વાચકોને પરિચય કરાવવામાં આવી રહ્યો છે એ મારા માટે ઘણા આનંદની વાત છે; અને હું જાણું છું કે મારી લાગણીમાં બીજા ઘણા લોકો સૂર પુરાવશે. પ્રાધ્યાપક ડેલ એમ. બેથલે પ્રસ્તાવનામાં ધ્યાન દોર્યું છે તે મુજબ, સમગ્ર વિશ્વ શિક્ષણમાં કટોકટીનો સામનો કરી રહ્યું છે. શાંતિ બરકરાર રાખનાર માનવીય વિશ્વ-વ્યવસ્થાનું સર્જન કરવા માટે અને દરેક વ્યક્તિને શક્ય તેટલું સાર્થક જીવન જીવવા દેવા માટે સૌપ્રથમ આપણે શિક્ષણ-વ્યવસ્થામાં પાયાના સુધારા લાવવા પડશે. મને આશા છે કે અંગ્રેજીભાષી વાચકોને મિ. માકીગુચીનાં શિક્ષણસંબંધી લખાણોનો પરિચય કરાવનાર આ પુસ્તક શિક્ષણમાં આજે કામ કરનારાઓ જે સમસ્યાઓનો સામનો કરી રહ્યા છે તેની સમજ આપશે અને અસરકારક શિક્ષણવ્યવસ્થા અને ભવિષ્ય માટેની કાર્યરીતિઓ તૈયાર કરવામાં મદદરૂપ થશે.

પરમ સદ્‌ભાગ્યની વાત એ છે કે ડૉ. બેથલે મિ. માકીગુચીનાં લખાણોના આ અંગ્રેજીભાષી ભાષાંતરનાં નિરીક્ષણ અને સંપાદનનું કાર્ય ઉપાડી લેવાની સંમતિ આપી; કારણ કે ‘‘મૂલ્યસર્જક માકીગુચી’’ (ટોકિયો, વેધરહીલ, 1973)માંનાં માકીગુચીનાં સમગ્રતયા ખ્યાલોનો અંગ્રેજી વાચકોને પરિચય કરાવનાર તેઓ પ્રથમ હતા. થોડાં વર્ષો પહેલાંના તે મહત્ત્વના પુસ્તકના પ્રકાશનથી જ ડૉ. બેથલે માકીગુચીના શિક્ષણસંબંધી વિચારો અને પ્રયાસોમાં પ્રબળ રસ જાળવી રાખ્યો છે અને આ પુસ્તક તૈયાર કરવામાં તેમનો સંપૂર્ણ સમય અને પરિશ્રમ આપ્યો છે, જેના માટે હું અંતઃકરણપૂર્વક આભાર વ્યક્ત કરું છું.

માકીગુચીનાં લખાણોનું અંગ્રેજીમાં ભાષાંતર કરવાનું કપરું કાર્ય હાથ ધરનાર અને તેને સફળતાપૂર્વક પાર પાડનાર અને સાથે સાથે સંપાદન-ક્રિયામાં

પણ પોતાનો અમૂલ્ય સહયોગ આપનાર મિ. આલ્ફ્રેડ બર્નબમનો પણ હું હૃદયપૂર્વક આભાર માનું છું. ભાષાંતરની પછી મૂકવામાં આવેલ "પ્રયોગને અંતે" (ઉપસંહાર) લખી આપવા બદલ, University of Daleware ખાતેના તત્ત્વજ્ઞાનના પ્રાધ્યાપક ડૉ. ડેવિડ એલ. નોર્ટન પ્રત્યે પણ હું કૃતજ્ઞતાની ઊંડી લાગણી વ્યક્ત કરું છું. ઉપસંહારની અંદર, મિ. માકીગુચીએ રજૂ કરેલ શૈક્ષણિક સુધારા સંબંધી ખ્યાલો અને દરખાસ્તોમાં અભિપ્રેત તાત્પર્યો અને ભાવાર્થોને તાત્ત્વિક દૃષ્ટિકોણથી મૂલવવાનો તેમણે પ્રયાસ કર્યો છે. ડૉ. નોર્ટનનું મૂલ્યાંકન માકીગુચીની સૂઝ અને આંતર્દષ્ટિ અને તેમના વિચારોની ઉચ્ચ ગુણવત્તાની તીવ્રતાના પ્રમાણ (જો તેની જરૂરિયાત હોય તો) સમાન છે.

દાઈસાકુ ઈકેદા
પ્રમુખ
સોકા ગાક્કાઈ ઇન્ટરનેશનલ

પ્રસ્તાવના : મૂળ જાપાની આવૃત્તિની

ભણતરની હાલતની વાસ્તવિકતાઓ સાથે ઘનિષ્ઠતાપૂર્વક અને સંપૂર્ણપણે સંકળાયેલા શિક્ષણના એક નવીન, પ્રયોગસિદ્ધ શાસ્ત્રના પુનર્જન્મને લગતાં મારાં લખાણોને ધ્યાને લેવા અહીં વાચકોને આમંત્રણ છે.

મૂલ્યસર્જક શિક્ષણનું ધ્યેય નીચેની શરતોનું પાલન થાય તે છે :

(1) વધારે કરકસર માટે અને કાર્યક્ષમતાના હિતમાં શિક્ષણનો પ્રવાહ સરળ વહે તેવી વ્યવસ્થા. મારી એવી દૃઢ માન્યતા છે કે જો સુધારાઓ નીતિ-ઘડતર-કક્ષાએ અને તકનિકી કક્ષાએ એમ બન્ને સ્તરે કરવામાં આવ્યા હોત, તો આજે અધ્યાપન અને અભ્યાસ પાછળ થતો સમયનો વ્યય તેમજ નાણાકીય ખર્ચ અરધો થઈ ગયો હોત.

(2) મૂલ્યસર્જનની શક્તિના વિકાસ-સંવર્ધનમાં નમૂના તરીકે ક્રિયા સાથે એકરૂપ થવા સંકલિત ભણતર સાથેના શિક્ષણની સ્થાપના અને વ્યવસ્થાનો માર્ગ મોકળો કરવા માટે સુસ્પષ્ટ, સુયોજિત, પદ્ધતિસરના અને - શિક્ષણ માટે આંધળી અને આડેધડ અધ્યાપન પદ્ધતિઓનો ત્યાગ જરૂરી છે.

(3) ઉપરોક્ત સુધારાઓ અમલમાં લાવવા માટે જરૂરી એવા ઉત્તમ શિક્ષણકારોનો સહયોગ મળે તે માટે શૈક્ષણિક કર્મચારીઓ-અધિકારીઓની બહેતર સારસંભાળ અને પસંદગી. આથી પ્રાથમિક શાળાના આચાર્યો માટે અને શાળાકીય શિક્ષણમાં સુધારા માટે એક પરીક્ષા-પદ્ધતિની સ્થાપનાની દરખાસ્ત કરી છે.

(4) સક્રિયપણે ઉત્પાદક અને સર્જનાત્મક શિક્ષણ આપવા માટે એટલે શિક્ષણને વાસ્તવિક જીવનના કામકાજની પ્રવૃત્તિઓ સાથે સાંકળવા માટે શિક્ષણવ્યવસ્થા અને અધ્યાપન-પદ્ધતિઓનો અવાસ્તવિકતાલક્ષી શિક્ષકોથી બચાવ. આમ, અર્ધા દિવસની શાળાની પ્રથામાં સમગ્ર

સમાજમાં વ્યાવસાયિકોના માર્ગદર્શન હેઠળ માનસિક અને શારીરિક તાલીમના વિશેષ સંતુલનની મેં હાકલ કરી છે.

(5) નૈતિક શિક્ષણના મૂળ હેતુ તરીકે વિસ્તૃત સમાજ ઉપરના સામાજિક પરિપ્રેક્ષ્યને અનુરૂપ સહભાગી લઘુસમાજની જેમ શાળાઓનું સંચાલન.

મારી રોજબરોજની ફરજો દરમ્યાન સંચિત કરેલ અગણિત સ્મૃતિઓ, સમીક્ષાઓ અને વિચારો આ પુસ્તકમાં છે. વ્યવસાયથી ધનની વધુ ઇચ્છાવાળા કેટલાક લોકોએ તો ધન કે સંપત્તિની બાબતોના રટણમાં જ તેમની નવરાશની દરેક પળનો ઉપયોગ કર્યો છે. ત્યારે હું મારા અનુભવમાંથી વિચારો તારવવામાં, અને તેને નોંધના સ્વરૂપમાં સંગ્રહિત કરવામાં જ રચ્યોપચ્યો રહ્યો છું. હવે, શિક્ષણકાર તરીકે ત્રીસેક વર્ષ બાદ, મને લાગે છે કે મેં નાના નાના કાગળોનો ઢગલો ભેગો કર્યો છે જેમાંથી કેટલાક વિચારની દૃષ્ટિએ ચોક્કસ અપ્રેરણાદાયી પ્રકારના છે, પરંતુ બાકીના તો હું ફેંકી દઈશ એટલા ખરાબ છે. વહેલા કે મોડા, નોંધોના આ થપ્પાને મારે વ્યવસ્થિત કરવો પડશે એ વિચારથી હું સતત દુ:ખી થતો રહ્યો છું. સાથે સાથે મારા વ્યસ્ત જાહેર અને ખાનગી કાર્યક્રમોને કારણે હું તે કરી શકું તેમ હતો જ નહીં. એ બધા કાગળોમાંથી અગત્યના કાગળો જુદા તારવવા, તેમાંથી વિચારોને પસંદ કરવા અને અલગ તારવીને તેને ગોઠવવા વગેરેમાં ખાસ્સો સમય જાય તેમ હતો. વીસ કરતાં પણ વધુ વર્ષોથી કાગળોના આ થપ્પાને સાચવી રહ્યો છું.

આમ, અસ્તવ્યસ્ત કાચી સામગ્રીને જાહેરમાં નહીં લાવવાની મારી બેજવાબદારી માટે હું મારી જાતને કોસવા સિવાય બીજું કંઈ કરી શકતો નથી. આમ છતાં, હું દૃઢતાપૂર્વક એમ પણ માનું છું કે પોતાના વિચારોને યોગ્ય માધ્યમ દ્વારા એક સૂત્રે બાંધીને જાહેરમાં લાવવા તે વિદ્વાનની ફરજ છે.

ખરેખર, આ બધા વિચારો સતત, વારંવાર મારા મનમાં એટલા બધા ચાલ્યા છે કે તે મારા મગજમાં શિક્ષણશાસ્ત્રના સિદ્ધાંતની સંપૂર્ણ પદ્ધતિની જેમ ગોઠવાઈ ગયા છે. હું માનું છું કે આ વિચારો એટલા તો સંગીન છે કે જો એ વખતનું વાતાવરણ અસહિષ્ણુ અને કટુતાપૂર્ણ ન હોત તો તે ફળદાયી નિવડ્યા હોત. આમ છતાં, તે બહાર આવી શક્યા નથી. જોકે બીજા આને કારણ તરીકે સ્વીકારે એવી અપેક્ષા રાખવી કદાચ વધારે પડતી ગણાશે. સમગ્ર સમાજને લગતી, અનેક દાયકાના સક્ષમ અનુભવી ઊપજને હું અવગણી શકતો નથી. ભલે તમે એને કદાચ મારી શિક્ષણસંબંધી ચેતના કહો, પરંતુ મારું અગાઉનું

પુસ્તક "માનવજીવનની ભૂગોળ" (Geography of Human Life) લખવા માટે પ્રેરિત કરનાર જરૂરિયાતથી જ હું ખેંચાયો હતો એમ મને લાગ્યું.

અલબત્ત મારા વિચારોની સમાજને જરૂર છે કે નહીં તે આખો જુદો જ પ્રશ્ન છે. અને એની ચર્ચાવિચારણાને માટે પૂરતો અવકાશ છે. જ્યારે હું આ બાબતો ઉપર ગંભીરતાપૂર્વક વિચાર કરું છું ત્યારે મારે પોતે એ કબૂલવું પડશે કે આ પ્રકારની વિચારસરણીનાં પરિણામોની પ્રતીતિ મારા જીવનકાળ દરમિયાન ન પણ થાય. આમ છતાં રાષ્ટ્રના શિક્ષણની દુઃખદ હાલત બાબતમાં ઝડપભેર કંઈક કરવાના જ્વરથી હું વધારે ને વધારે પીડાઈ રહ્યો છું. આ પ્રયાસથી આપણા લાખો કે કદાચ તેનાથી પણ વધારે વિદ્યાર્થીઓને મુશ્કેલીઓ, પરીક્ષારૂપી નર્ક, બેરોજગારી અને અન્ય સમકાલીન સંતાપોમાં ધકેલાતા બચાવવામાં ફરક પડશે એ વિચાર જ મારા માટે કેન્દ્રસ્થ બની ગયો છે. હું તો એટલું જ કહીશ કે મારી હાડમારીઓનાં મારાં ત્રીસ વર્ષ એળે ગયાં નથી.

આ માટે, મારા ઘણા યુવાન સાથી મિત્રો મારા પ્રયાસોમાં પ્રેમાળ અને સમર્થક રહ્યા છે, મને ઉત્સાહ અને પ્રોત્સાહન પૂરાં પાડ્યાં છે, મારાં લખાણોના પ્રૂફરીડિંગમાં મદદરૂપ થયા છે અને આ કાર્યને આજની સ્થિતિએ લાવવામાં મને સહાય કરી છે. ઘણાં વર્ષોના મારા નિકટના મિત્ર મિ. જોસેઈ તોદા આમાંના એક છે. મિ. તોદાએ થોડીક નાણાકીય વ્યવસ્થા કરી હતી અને આ કાર્ય પૂર્ણ કરવાનું મૂલ્ય સમજાવવાનો દરેક પ્રયાસ તેમણે કર્યો હતો. હવે અમે એકબીજાની ભૂમિકા ઊલટાવી નાખી છે કારણ કે હવે હું એમને નિરુત્સાહિત કરતો હોઉં છું. મિ. તોદા મૂલ્યસર્જક શિક્ષણશાસ્ત્રના વિકાસના સંઘર્ષરૂપી માર્ગમાં એકમાત્ર દીવાદાંડીરૂપ છે. ઉપરાંત, બીજી ઘણી સમર્થ અને સુપ્રસિદ્ધ વ્યક્તિઓએ તેમનાં સહાનુભૂતિ અને સમર્થન અપેક્ષા કરતાં પણ વધારે માત્રામાં પૂરાં પાડ્યાં છે. મને જેવા સાથીઓ મળ્યા તેમના બળે શૈક્ષણિક સુધારણા માટેની ઝુંબેશ અવિરતપણે ચાલુ રહે તે જોવાનું મને ગમશે.

હવે હું આ લખાણો શિક્ષણકારોની યુવા પેઢી સમક્ષ ચકાસણી અને વિવેચન માટે મૂકું છું અને એટલું જ કહેવા માંગુ છું કે તેમને ગંભીરતાથી લેવામાં આવે અને તેમના વિચારો ઉપર યોગ્ય ધ્યાન આપવામાં આવે. આધુનિક સમાજમાં શિક્ષણ એ એક જટિલ ઘટના છે અને સમસ્યાઓ આપમેળે સરળતાથી અને ઝડપથી ઉકેલાઈ જવાની નથી. આપણે ઝડપથી નિષ્કર્ષ ઉપર પહોંચી જવાની જરૂર નથી. કારણ કે જો સમસ્યાનાં મૂળ ઊંડાં હશે તો અસરકારક ઉકેલ શોધવો મુશ્કેલ બનશે અને સંજોગવશાત્ મારી દરખાસ્તોમાંથી કોઈ બાબત

સાચી લાગે, તો હું એટલી જ આશા રાખીશ કે શિક્ષણને બહેતર બનાવવામાં તેનો સદ્ઉપયોગ થાય અને એ દ્વારા એક મોટી રાષ્ટ્રીય સમસ્યાને હળવી બનાવવામાં મારી થોડીક સેવા સાર્થક પુરવાર થાય. શિક્ષણની સુધારણાના પ્રયાસોમાં આપણે ઘણી વખત તાતી સમસ્યાઓનો સામનો કરવાનો આવશે. હું આશા અને અપેક્ષા રાખું છું કે આ પ્રયાસોમાં Soka Gakkai કેન્દ્રસ્થ ભૂમિકા ભજવશે; અને એટલે જ મારા વિદ્વાન મિત્રો અને વડીલો, આ પુસ્તકના પ્રકાશનના પ્રસંગે હું આપનો અંતઃકરણપૂર્વક આભાર માનું છું.

ઑક્ટોબર 1930

પ્રાસ્તાવિક

ઐતિહાસિક અને સમકાલીન મહત્ત્વ

બહુ ઓછા અમેરિકનોએ Tsunesaburo માકીગુચીના નામ વિશે સાંભળ્યું હશે. ઉત્તર-પશ્ચિમ જાપાનમાં આવેલા એક નાનકડા ગામમાં સન 1871માં ગરીબ કુટુંબમાં તેઓ જન્મ્યા હતા. તેઓ ત્રણ વર્ષના થયા ત્યાં સુધીમાં તો પહેલાં તેમના પિતાએ અને ત્યારબાદ તેમના માતાએ તેમને રઝળતા કરી મૂક્યા. તેમના માતાએ તેમને હાથમાં લઈને જાપાની દરિયામાં કૂદીને આપઘાત કરવાનો પ્રયાસ પણ કર્યો હતો પણ પછી એને લાવારિસ છોડી દીધા હતા. તેમને તેમના એક કાકા, ઝેન્ડાયુ માકીગુચીએ ઉછેર્યા હતા અને પછીથી તેમણે એમનું નામ ધારણ કરી લીધું. ચૌદ-પંદર વર્ષની ઉંમરે તેઓ ઓટારુ જતા રહ્યા. ત્યાં તેઓ તેમના બીજા કાકા સાથે રહ્યા. હાઈસ્કૂલમાં ન જોડાઈ શકે એટલા ગરીબ હોવાથી, તેમણે સ્થાનિક પોલીસ ખાતામાં નોકરી મેળવી લીધી અને સરકારી પરીક્ષા માટે અભ્યાસ શરૂ કર્યો. જેનાથી તેઓ કૉલેજની પ્રાવેશિક પરીક્ષાઓ આપવાની લાયકાત મેળવી શકે. માકીગુચીથી અને ખાતામાંના તેમના કામથી પોલીસ વડા એટલા તો પ્રભાવિત થયા કે તેઓ જ્યારે સપ્પોરો ગયા ત્યારે માકીગુચીને તેમની સાથે લઈ ગયા. બે વર્ષ પછી, 1891માં, ત્રીજા વર્ષના વિદ્યાર્થી તરીકે સામાન્ય શાળામાં દાખલ થયા. બે વર્ષ પછી તેઓ સ્નાતક થયા અને સામાન્ય શાળા સાથે જોડાયેલી પ્રાથમિક શાળામાં નિરીક્ષક શિક્ષક તરીકેનો હોદ્દો સ્વીકાર્યો. સામાન્ય શાળાના વિદ્યાર્થી તરીકે તેમની પાસેથી જડતાપૂર્વક શિસ્તનો આગ્રહ રાખવામાં આવતો જેથી શાળામાંથી આજ્ઞાંકિત શિક્ષકો તૈયાર કરી શકાય અને પછીથી શિક્ષક તરીકે તેમની પાસેથી તેઓ શિસ્તનું પ્રતીક બને તેવી અપેક્ષા રાખવામાં આવતી. શિસ્તના દેખીતા ભંગના બનાવના પરિણામે 1901માં માકીગુચીને શાળામાંથી પોતાના હોદ્દા ઉપરથી રાજીનામું આપવાની ફરજ પાડવામાં આવી.

પછીનાં થોડાં વર્ષો માકીગુચી અને તેમના વિસ્તરતા કુટુંબ માટે ગંભીર નાણાકીય હાડમારીઓથી ભરેલાં હતાં, પરંતુ સાથે સાથે જ્ઞાનરૂપી સંપત્તિ પણ પ્રાપ્ત થઈ જેના પરિણામ-સ્વરૂપ તેમના પ્રથમ પુસ્તક Jinsei Chingaku (માનવજીવનની ભૂગોળ) નું પ્રકાશન થયું. શિક્ષણ મંત્રાલયમાં ધારણ કરેલ હોદ્દા સહિત અનેક હોદ્દા તેમણે ધારણ કર્યા પછી, 1913માં તોસેઈ પ્રાથમિક શાળાના આચાર્ય બન્યા અને ત્યારપછીનાં વીસ વર્ષ સુધી સમગ્ર ટોકિયો વિસ્તારની શાળાઓમાં આચાર્ય અને / અથવા પ્રાથમિક શિક્ષક તરીકે કામગીરી બજાવી. આ સમયગાળા દરમિયાન તેમની કામગીરી અને અનુભવો વિશેના વિચારોને પ્રતિબિંબિત કરતી તેમણે અહીંતહીં અલપઝલપ કરેલી સંખ્યાબંધ નોંધોમાંથી જ "સર્જનાત્મક જીવન માટે શિક્ષણ" નું સર્જન થયું છે. માકીગુચીની કારકિર્દીની શરૂઆત, નવા જાપાનની દિશા અને શિક્ષણની સામાજિક ભૂમિકા અને જવાબદારીઓ વિશે ખૂબ વાદવિવાદ થઈ રહ્યો હતો. એક બાજુ પરંપરાવાદીઓ અને કન્ફ્યુશિયસવાદીઓ હતા. તેમનો અભિપ્રાય હતો કે નિષ્ઠા અને આજ્ઞાંકિતતા પ્રાથમિક સદ્ગુણો છે, જે કેળવાવા જોઈએ. માકીગુચીની પોતાની સામાન્ય શાળાકીય તાલીમની જેમ, શિક્ષણનો ઉદ્દેશ સારા નાગરિકો, શાસકો ઘડવાનો હતો. બીજી બાજુ એ લોકો હતા જેઓ દલીલ કરતા હતા કે "જ્યારે તે સ્વતંત્ર ચિત્તયુક્ત નાગરિકોનું નિર્માણ કરે" માકીગુચીને ઘોર નિરાશાનો સામનો કરવો પડ્યો. વધતા જતા રાષ્ટ્રવાદ અને લશ્કરીકરણની લગામ પકડીને, પરંપરાવાદીઓએ બીજા વિશ્વયુદ્ધની પૂર્ણાહુતિ સુધીમાં શિક્ષણસંબંધી ચર્ચાવિચારણા અને વાર્તાલાપ ઉપર પકડ જમાવીને તેના ઉપર કાબૂ જમાવી દીધો.

માકીગુચીનું જીવન અને કાર્ય શિક્ષણમાં અને ધર્મમાં પરંપરાવાદીઓથી તદ્દન વિરુદ્ધમાં જાય છે. કોઈ પણ નવી રચના કરતી વખતે પ્રથમ પુરાણા ઢાંચાનો નષ્ટ કરવો આવશ્યક છે. શિક્ષણ ક્ષેત્રમાં કે જ્યાં બીજાં બધાં કારણો પૈકીના એક કારણ - આદરપૂર્ણ શૈક્ષણિક પ્રમાણપત્રના અભાવને કારણે, તેઓ હંમેશાં બહારની વ્યક્તિ જેવા જ રહ્યા, ત્યાં તેમણે એકાધિકારવાદ ઉપર સતત અને ખુલ્લંખુલ્લા પ્રહારો કર્યા અને મહાવિદ્યાલય-પ્રથાને રદ કરીને સમગ્ર શાળાપ્રથાને નખશિખ પુનઃ ગઠિત કરવાની માગણી કરી. તદુપરાંત, તેઓ શિક્ષકો અને શિક્ષણ મંત્રાલયના આકરા સમીક્ષક હતા. માકીગુચીએ અવારનવાર અને જાહેરમાં અસંમતિ દર્શાવી હતી. તેના વડપણ હેઠળની શિક્ષણસંબંધી અમલદારશાહી અને શિક્ષકોના તેઓ કડક ટીકાકાર હતા. એ

થોડી નવાઈની વાત છે કે તેમને સાથીદારો ખૂબ જ ઓછા મળ્યા, પણ શક્તિશાળી દુશ્મનો ખૂબ જ મળ્યા. તેમનાં પાછલાં વર્ષોમાં, શિક્ષણ સાથેના ઘટતા જતા મોહને કારણે કે ગમે તે કારણે તેઓ પોતાનું કાર્યક્ષેત્ર બદલીને ધર્મના કાર્યક્ષેત્ર તરફ વળ્યા હતા, જ્યાં તેઓ પોતાના સુધારણાના કાર્યને આગળ ચલાવી શકે. અહીં પણ સન 1928માં Nichiren Shoshu Buddhism ધર્મમાં તેમના પરિવર્તનને કારણે તેઓ વિવાદમાં ઘેરાયા. સન 1944માં રાજ્યસમર્થિત શિન્ટો ધર્મના તેમના સજ્જડ વિરોધ કરવાને કારણે તેમની ધરપકડ કરવામાં આવી હતી અને તેમને સુગામો જેલમાં રાખવામાં આવ્યા હતા, જ્યાં સત્તર મહિનાની કેદ પછી, તોંતેર વર્ષની ઉંમરે અપૂરતા પોષણને કારણે તેમનું અવસાન થયું.

"Education for Creative Living" ઐતિહાસિક અને સમકાલીન એમ બંને પ્રકારનું કુતૂહલ પેદા કરે તેવું પુસ્તક છે. ભૂતકાળના શિક્ષણ સંબંધી અન્ય સુધારાવાદીઓની જેમ, સુધારણા માટેનો માકીગુચીનો સંઘર્ષ મહત્ત્વના સામાજિક અને રાજકીય ટીકાટિપ્પણ તરીકે ટકી રહે છે. એ વાતની નવાઈ નથી કે સમય અને સંજોગના મૂળમાં રહેલા આમૂલ સુધારાવાદના તેઓ પ્રતીક હતા. તે સમયના, બુદ્ધિજીવી વાતાવરણથી ખાસ કરીને ઔદ્યોગિકીકરણના ઉદયથી, વધતા જતા વર્ગભેદથી અને સંઘર્ષથી રચાયેલા વાતાવરણનો તેમના ઉપર ખૂબ જ પ્રભાવ હતો. બીજા અનેક સુધારાવાદીઓની જેમ, તેમની વિચારસરણીમાં પણ માનવીય પૂર્ણતામાં અને તે યુગના પ્રગતિવાદીઓના વૈજ્ઞાનિક લક્ષણયુક્ત થતી પ્રગતિમાં શ્રદ્ધા પ્રતિબિંબિત થાય છે. સાથે સાથે તેમની વિચારસરણીમાં તેમની દરખાસ્તો જેમ કે ''જ્યાં સુધી શાળાઓ સમાજનાં નૈતિક દૂષણોનો ઇલાજ નહીં શોધે ત્યાં સુધી મને બીક છે કે હકીકતમાં તેનાથી સમસ્યાઓમાં વધારો જ થશે.''ની સફળતામાં જરૂરી હતી તેવી તાત્કાલિકતાની ભાવના પણ પ્રતિબિંબિત થાય છે.

માકીગુચીના કાર્ય અને તે સમયગાળાના અન્ય સુધારાવાદીઓ કે જેમના ઘણા ચિંતનના વિષયો (માકીગુચીના જ ચિંતનના વિષયો) 'હતા. તેમનાં કાર્ય વચ્ચેની ઘણી સમાન બાબતો સરળતાથી તારવી શકાય છે. દાખલા તરીકે, તેમના અમેરિકન સમકાલીન હેરોલ્ડ રગનાં લખાણોમાં સંખ્યાબંધ સમાનતાઓ મેં નોંધી છે. તેઓને બંનેને ઊંડો વિશ્વાસ હતો કે શિક્ષણ અને સમાજમાં નવો યુગ આવ્યો છે અને તેઓ તેને ક્ષિતિજ પર જોઈ શકે છે અને સદ્ભાવનાવાળા વિચારશીલ લોકો યોગ્ય પગલાં હાથ ધરીને તેનો વિકાસ

સાધી શકે છે. વિકાસલક્ષી વિચારો દ્વારા બંનેએ તેમના વિચારોને આલંકારિક રીતે વ્યક્ત કરવા માટે સામાજિક પ્રથાને વિકાસશીલ પ્રક્રિયા તરીકે જોઈ શકાય તેવા વિચારો સમજાવવાની અપીલ કરી. આ ઘટક રચનાની અંદર દરેક ઘટકે સમગ્ર વ્યવસ્થાના સ્વાસ્થ્ય માટે આવશ્યક અને પૂરક ભૂમિકા ભજવવાની હતી. આમ, સમગ્ર વ્યવસ્થાનો કોઈ ભાગ અને સમગ્ર વ્યવસ્થા, એટલે કે વ્યક્તિ અને સમાજ વચ્ચે કોઈ જરૂરી કે અનિવાર્ય સંઘર્ષ હતો જ નહીં. બંને માનતા કે સામાજિક અને આર્થિક પ્રગતિની ચાવી શિક્ષણ પાસે જ છે. માકીગુચીએ જણાવ્યા પ્રમાણે ''શિક્ષણસંબંધી નીતિઓમાં સુધારણા એ જ સમાજને સમગ્રતયા પુનર્જીવિત કરવાનો માર્ગ છે.'' બંને માનતા કે સત્ય તરફ આગળ વધવા અને પ્રગતિને શક્ય બનાવવા તે સત્ય પરત્વે સર્વસંમતિ ઊભી કરવા માટે પ્રબળ અને સક્ષમ વૈજ્ઞાનિક કારણ છે. બન્નેએ શિક્ષણની પ્રથાના સુયોજનની કેન્દ્રીયકૃત આયોજનની માગણી કરી. પૂર્વીય પ્રણાલિકાઓના મૂળમાં રહેલા વિચારો દોહરાવીને તેઓ જીવનમાં સંતુલન અને સુમેળ ઇચ્છતા હતા, ''માનવ-વ્યક્તિત્ત્વનો પૂર્ણ વિકાસ... મગજ શરીરની એકતા-શરીરના દરેક ભાગનો એકબીજા સાથે સુમેળ અને શરીરના દરેક ભાગનો પૂરા શરીર સાથે સુમેળ.''

ઉપરાંત, દ્વિધાવાદ એટલે કે ''ક્યાં તો આ અથવા આ'' પ્રકારની વિચારસરણી કે જે જડતાને પ્રતિબિંબિત કરે છે અને પરસ્પરની સમજને રૂંધી નાખે છે તેને સુધારવાની અને સમાજ અને જીવન સાથે આત્મીયતાપૂર્વક જોડાયેલી શાળાઓ બાંધવાની માકીગુચીએ માંગણી કરી.

માકીગુચીએ જે મુદ્દા વિચારણામાં લીધા તે મુદ્દાઓ પરત્વે તાત્કાલિક ચિંતા કરવી પડે તેવા હતા. જેમ કે સન 1931માં બહાર પાડવામાં આવેલી શિક્ષણ સંબંધી સુધારણાને લગતી દરખાસ્તો (પ્રકરણ-3માં ચર્ચવામાં આવેલી) ઉપરનો તેમનો પ્રતિભાવ. આમ છતાં, તેમાંના ઘણા મુદ્દાઓ હજી પણ આપણી પાસે છે, અને એ સંદર્ભમાં "Education for Creative Living" પ્રાસંગિક રસ ધરાવે છે. તેમણે દૃઢતાપૂર્વક જે મુદ્દાઓ હાથમાં લીધા તેમાંના થોડાક હું જણાવીશ. શિક્ષણમાં હેતુના અભાવથી તેઓ નિરાશ થઈ ગયા હતા. તેમની દલીલ હતી કે શિક્ષણનો હેતુ, ''માનવજીવનના હેતુ તરીકે જે જુએ તેમાંથી બહાર આવવો જોઈએ. શિક્ષણના હેતુનો, જેમને શિક્ષણ આપવામાં આવી રહ્યું છે તેમના વિસ્તૃત જીવનના હેતુ સાથે મેળ બેસવો જોઈએ.'' તેમણે આ હેતુની વ્યાખ્યા કરી તે મુજબ તેમણે આ હેતુ જ સુખ છે એમ

માન્યું અને આ હેતુ અંગત અને જાહેર હિતના સંયોજનનું નિરૂપણ કરે છે. અન્ય વ્યક્તિઓ અને આપણા સમુદાયની કસોટીઓ અને સફળતાઓમાં સહભાગી થઈને સમાજના જીવન પ્રત્યેની પૂર્ણ પ્રતિબદ્ધતામાંથી આ હેતુ બહાર આવે છે. ખરેખર શિક્ષણ જેનો સામનો કરી રહ્યું હોય તેવો, તેના હેતુ કરતાં વધારે બીજો કોઈ અતિઆવશ્યક મુદ્દો નથી.

શિક્ષણ ઉપર પરીક્ષાઓ પથરાઈ ગઈ હતી તેનાથી તેઓ દુઃખી હતા, અને તેમના મૃત્યુ પછી શિક્ષણ ઉપર પરીક્ષાઓનો પ્રભાવ વધુ મજબૂત બન્યો હતો અને હકીકતો અને વિગતો ગોખીને યાદ રાખવાના શિક્ષકના આગ્રહ કે જેને પૌલો ફ્રિરે વ્યંગમાં "બેકિંગ શિક્ષણ" કહ્યું છે - તેનાથી પણ તેઓ દુઃખી હતા. માકીગુચીએ દલીલ કરી કે આવું શિક્ષણ માત્ર અપ્રસ્તુત અને કંટાળાજનક જ નહીં પરંતુ વ્યક્તિ અને સમાજ કે જે બન્ને ભવિષ્ય તરફની દૃષ્ટિવાળા હોવા જોઈએ તેમના માટે બિનજ્ઞાનપ્રદ અને વિનાશક છે. જિંદગી જે રીતે જીવાતી હોય તેની સાથે શિક્ષણે તંતુ સાધવો જોઈએ અને તેને સમૃદ્ધ કરવી જોઈએ.

અસંખ્ય હકીકતો અને વિગતો શીખવાની અશક્યતાની પિછાણ થવાથી, ભણતરમાં — કે જ્યાં શિક્ષક આદર્શ અને માર્ગદર્શક તરીકે કામ કરે છે ત્યાં — શિક્ષણ ઉત્પાદન ઉપર પ્રક્રિયાનો આગ્રહ રાખે છે તેની તેમને ચિંતા હતી. "જડવત્ જીવનને સભાન જીવનનું. મૂલ્યહીન જીવનને મૂલ્યનું અને તર્કહીન જીવનને તર્કનું માર્ગદર્શન આપવું તે શિક્ષણનું કાર્ય છે." કમનસીબે આવા લાયકાતવાળા બહુ જ જૂજ શિક્ષકો હતા. માકીગુચીએ દઢતાપૂર્વક જણાવ્યું કે શિક્ષકોમાં શૈક્ષણિક પૃષ્ઠભૂમિની ખામી હતી - જે મુદ્દો અત્યારે વિશેષ ધ્યાન ખેંચી રહ્યો છે — પરંતુ વધારે અગત્યની બાબત એ છે કે તેઓમાં ચારિત્ર્યની ખામી હતી — જે મુદ્દા પ્રત્યે ધ્યાન આપવું જોઈએ એ વાત પર ધ્યાન અપાતું નથી. આ પરિસ્થિતિના ઇલાજ માટે તેમણે શિક્ષકના શિક્ષણમાં સંખ્યાબંધ ફેરફારો સૂચવ્યા, ખાસ કરીને એ શિક્ષકોના શિક્ષણમાં કે જેઓ વિકસિત "એપ્રેન્ટીશીપ્સ" સાથે જોડાયેલા છે.

તેઓ શૈક્ષણિક સિદ્ધાંતકારોના કડક ટીકાકાર હતા. શિક્ષકો તેમની પોતાની પ્રણાલિકાના અને બીજા પ્રણાલિકાકારોના વિદ્યાર્થી બને તેવો તેમણે અનુરોધ કર્યો હતો. સિદ્ધાંત હંમેશાં પ્રણાલિકામાંથી જ આવે છે. એક બીજી પણ સમસ્યા હતી : પ્રણાલિકાના અભ્યાસમાંથી પ્રાપ્ત થયેલી સૂઝને ઉપયોગી નિયમો અને કાર્યાન્વિતતામાં વિસ્તારી શકાય અને વિકસાવી શકાય તે માટે તેને સુગ્રથિત

કરવા માટે ખૂબ જ ઓછા પ્રયાસો કરવામાં આવતા હતા. આ પણ એવી સમસ્યા છે કે જેના તરફ હજી હમણાં હમણાં જ શૈક્ષણિક સંશોધકોનું ધ્યાન જવા માંડ્યું છે. આવા થોડાક પ્રશ્નોથી માકીગુચી ચિંતિત હતા.

જેમ જેમ હું "Education for Creative Living" વાંચતો ગયો એમ મને લાગતું કે ઘણી વખત હું તેમનાં વિશ્લેષણ સાથે, ખાસ કરીને તેમના જ્ઞાનશાસ્ત્ર સાથે, તેમની સંનિહિત અનુદારતા સાથે અને તેમની અનેક વિશેષ દરખાસ્તો સાથે અસંમત છું એમ મને લાગતું. અને મારે એ કબૂલવું જોઈએ કે લગભગ છ દાયકાની દીર્ઘદષ્ટિથી હાંસલ થયેલી તેમની સરળતાથી હું સહેજ અચંબામાં પડી જતો. આમ છતાં, માકીગુચીની નિષ્ઠા, દેખીતી હિંમત અને પ્રજ્ઞા તેમ જ સુધારણાની તેમની દરખાસ્તોની અપેક્ષિત નિષ્ફળતા છતાં ટકી રહેલા તેમના નોંધપાત્ર આશાવાદથી હું સતત પ્રભાવિત થયો છું. માકીગુચીના પોતાના સંદર્ભોથી પણ બહુ જુદા ન પડે તેવા કેટલાક સંદર્ભોમાં કદાચ શિક્ષણ અને શિક્ષણકારો માટે આ કપરો સમય છે અને માકીગુચી ધરાવતા હતા તેવા ગુણો ધરાવતા અને સુધારણાની સમસ્યાઓની જટિલતાને જાણવા છતાં હિંમતવાન અને આશાવાદી હોય તેવા શિક્ષણકારોની અત્યારના સમયમાં જરૂરિયાત છે.

આખરે, પુસ્તક વાંચતી વખતે, અગાઉના સમયના શિક્ષણકારોનું સાહિત્ય ધ્યાન ઉપર લેવાનું મહત્ત્વ મને સમજાતું ગયું. દુઃખ સાથે કહેવું પડે છે કે આપણા શિક્ષણકારોની યાદદાસ્ત ખૂબ જ ટૂંકી હોય છે. આપણે જરીપુરાણી અને હડસેલી મૂકેલી લોકપ્રિય વિચારધારામાં ખભા સુધી ડૂબી ગયા છીએ છતાં તેને જાણતા પણ નથી. માકીગુચી કે જેઓ આપણે જે સમસ્યાઓનો સામનો કરી રહ્યા છીએ તેની તાઝગીપૂર્ણ સૂઝ અને સમજ પ્રાપ્ત કરવાની તક પૂરી પાડે છે. તેમના જેવા લેખકો પાસેથી ઘણું શીખવાનું છે અને તકનો લાભ લેવાનો છે. બીજું કંઈ નહીં તોય, તેનાથી આપણને સાચા પ્રશ્નો પૂછવામાં તો મદદ મળશે જ.

રૉબર્ટ વી. બુલ્લો, જુનિયર
સહપ્રાધ્યાપક, શિક્ષણશાસ્ત્ર
ઉત્તાહ યુનિવર્સિટી

વિષય-પ્રવેશ

આંતરરાષ્ટ્રીય વાચકોને Tsunesaburo માકીગુચીનાં લખાણો ઉપલબ્ધ કરાવવાનો આ વિશેષતઃ ઉચિત સમય છે. સમગ્ર વિશ્વમાં શિક્ષણ કટોકટીનો એક સામનો કરી રહ્યું છે; અને આ વિશેષતઃ વિકસિત ઔદ્યોગિક દેશોના કિસ્સામાં સાચું છે કે જ્યાં ખાનગી અને સરકાર પ્રાયોજિત સમિતિઓ અને કાર્યદળો શૈક્ષણિક અવ્યવસ્થાનાં કારણો જાણવા માટે વાદવિવાદમાં ફસાયેલા રહે છે તેટલી જ તત્પરતાથી શૈક્ષિક સમસ્યાઓનો ઉકેલ શોધવામાં પણ વ્યસ્ત છે.

ગુંચવાડાભર્યાં મતમતાંતરો, દલીલો અને પ્રતિદલીલોના શોરબકોરની વચ્ચે, માકીગુચીના શિક્ષણસંબંધી સૂઝભર્યા વિચારો અને ભલામણો આપણી વર્તમાન શિક્ષણદ્વિધા જોવા માટેનું તાઝગીપૂર્ણ અને સ્પષ્ટ માળખું પૂરું પાડે છે. ઔદ્યોગિક સમાજોમાં શિક્ષણનું તેમનું પૃથક્કરણ, પાયાનાં કૌશલ્યોનું શિક્ષણ અને વ્યક્તિગત ભણતર જેવા મુદ્દાઓ ઉપર દેખીતી રીતે જ મેળ ન બેસે તેવા મતભેદોની છણાવટ કરે છે અને માનવીય ભણતરના સ્વરૂપના વિસ્તૃત અને પાયાના મુદ્દાના હાર્દ સુધી જાય છે.

માકીગુચીના શિક્ષણ વિશેના વિચારોને અને જાપાની શૈક્ષણિક વ્યવસ્થામાં શિક્ષક અને આચાર્ય તરીકે તેમના પોતાના કાર્ય દ્વારા શૈક્ષણિક સુધારા દાખલ કરવાના તેમના પ્રયાસોને વીસમી સદીના શરૂઆતના દાયકાઓ દરમિયાન તેઓ જે જાપાની સમાજ અને સંસ્કૃતિમાં રહ્યા તે સંદર્ભમાં જોવાવા અને મૂલવાવા જોઈએ. એ જ વર્ષોમાં જાપાન ઔદ્યોગિકીકરણ કે જે એ વખતે યુરોપ અને ઉત્તર અમેરિકા તેમ જ જાપાનની અંદર પુરજોશમાં ચાલુ હતું તેની વિસ્તૃત, વિશ્વવ્યાપી પ્રક્રિયામાં જકડાયેલું હતું. માકીગુચીને, બીજા ઔદ્યોગિકીકરણવાળા દેશોમાંના શિક્ષણકારો જેવી સમસ્યાઓ અને વાસ્તવિકતાઓનો સામનો કરતા હતા તેવી જ સમસ્યાઓ અને વાસ્તવિકતાઓ સામે લડવાનું આવ્યું. આ પ્રાસ્તાવિકની મર્યાદાઓ જોતાં ઔદ્યોગિકીકરણની તે વિસ્તૃત પ્રક્રિયાની ચર્ચા

કરવી અહીં શક્ય નથી, છતાં માકીગુચીના વિચારો અને ભલામણોને સમજવા માટે સમાજની આર્થિક, સામાજિક, રાજકીય અને શૈક્ષણિક સંસ્થાઓ ઉપર ઔદ્યોગિકીકરણના પ્રભાવની સમજ મેળવવી આવશ્યક છે.

માકીગુચીનાં લખાણોમાં પાયાનાં વિષયવસ્તુ :

માકીગુચીએ જાપાની શિક્ષણમાં જે અપર્યાપ્તતાઓ જોઈ તેનાથી તેઓ ખૂબ જ પરેશાન હતા. શિક્ષણ વિશેની તેમની ચિંતાઓને કદાચ તેમનું એક વળગણ કે લત ગણી શકાય. તેમના સમાજની શિક્ષણ-વ્યવસ્થાની સંકુલતાઓને સમજવા માટેનો અને સુધારાઓ દાખલ કરવા માટેનો તેમનો સંઘર્ષ તેમના જીવનનો મુખ્ય ઉદ્દેશ બની ગયો. આ પ્રયાસોના ફળસ્વરૂપ, શિક્ષણને લગતી ચિંતાના વિષયોના છ પાયાના મુદ્દાઓ ઊભરી આવે છે. અને માકીગુચીના શિક્ષણસંબંધી વિચારો અને શિક્ષણસંબંધી સુધારા માટેની તેમની દરખાસ્તોનો સારાંશ તેમાં આવી જાય છે.

શિક્ષણનો હેતુ :

માકીગુચીના વિચારોમાં શિક્ષણનો હેતુ ઘડવાની પ્રક્રિયા કેન્દ્રસ્થાને હતી. માકીગુચી માનતા કે જાપાની શિક્ષણ આ બાબતમાં જ ખામીયુક્ત છે. શિક્ષણસંબંધી ધ્યેયો અને લક્ષ્યોને લગતા નિર્ણયો વિદ્વાનો અને તત્ત્વચિંતકો ઉપર છોડીને સમાજ મોટી ભૂલ કરે છે. તેમણે દૃઢતાપૂર્વક જણાવ્યું કે ભૂતકાળમાં ઘણી વખત શિક્ષણસંબંધી લક્ષ્યો એવા વિદ્વાનો અને તત્ત્વચિંતકો દ્વારા ઘડવામાં આવ્યાં હતાં કે જેઓ અવ્યવહારુ અને રોજ-બરોજના જીવનની વાસ્તવિકતા સાથે અસંબદ્ધ હોય તેવા વિચારોમાં જ રચ્યાપચ્યા રહેતા હતા. તેમણે લખ્યું છે :

> "અધ્યાપન સંબંધી અભ્યાસને જ આપણે એવી દિશા આપવી જોઈએ જેથી ખરેખર અધ્યાપન-પરિસ્થિતિ સાથે તેમનો સંબંધ સ્થાપિત થાય. આપણે સિદ્ધાંતીકરણની પ્રક્રિયાને તેના કેન્દ્રમાં રાખવી જોઈએ. શાળાઓમાં કઈ પ્રક્રિયાઓ ધારા-ધોરણથી નીચેનાં ધોરણો મુજબ થઈ રહી છે તેની ચર્ચા કરવાની વિદ્વાનોને તક આપવા કરતાં, પોતાના દૈનિક વ્યવસાયના અનુભવમાં ખૂંપેલા શિક્ષણકર્તાઓએ, નક્કર સુધારાઓ માટેના પોતાના મહાવશમાં લાવતા હોય તેવા સિદ્ધાંતોનો તેમણે સાર કાઢવો રહ્યો".

આમ, શિક્ષણનો હેતુ લોકોની જરૂરિયાતો અને રોજબરોજની જિંદગીમાંથી બહાર આવવો જોઈએ તેવી માન્યતા વિકસાવવી તે માકીગુચીની દૃષ્ટિએ શિક્ષણસંબંધી સુધારા તરફી પ્રથમ મહત્ત્વનું પગલું હતું. આ દૃઢ માન્યતાને આગળ ધપાવવા માકીગુચીએ વ્યક્તિઓ, કુટુંબો અને તેમના વ્યવસાયી જીવનમાં મહત્ત્વના ઘટકસ્વરૂપ સમુદાયોનો સઘન અભ્યાસ કર્યો. લોકોના જીવનમાં જે વાસ્તવિકતાઓ આવી તેની સાથેની માકીગુચીની આ નિકટતા તેમનાં સમગ્ર લખાણોમાં પ્રતિબિંબિત થાય છે અને તેમણે તારવ્યું કે આ વાસ્તવિકતાઓ જ શિક્ષણના હેતુનું ઉદ્‌ગમસ્થાન હોવી જોઈએ.

સુખ

માકીગુચીની શબ્દોની પસંદગીથી કદાચ એવી પરિસ્થિતિ ઊભી થાય કે તે શું કહેવા માગે છે તે ન પકડી શકાય. વાચકોએ આ બાબતે સાવધ રહેવું પડશે. આ 'સુખ' શબ્દના ઉપયોગમાં પણ આવું જ છે. જ્યારે માકીગુચી એ વાત ઉપર ભાર મૂકે છે કે સુખની પ્રતીતિ એ જ શિક્ષણનો પ્રાથમિક હેતુ છે અને તમામ શિક્ષણસંબંધી યોજનાઓ અને કાર્યક્રમો આ પાયાની સમજથી શરૂ થવા જોઈએ ત્યારે તેમના મનમાં સુખ એટલે આનંદપ્રમોદ કે મોજમજા જેવા છીછરા કે સ્વકેન્દ્રી અર્થને બદલે કંઈક વિશેષ રહેલું હોય એમ જણાય છે. માકીગુચી માટે આનંદ એટલે વ્યક્તિના પોતાના સંતોષ સાથેનું રોકાણ કે તેની સાથે ઓતપ્રોત થઈને રહેવાની ક્રિયા. તે એ પરથી સ્પષ્ટ બને છે કે જે સમાજમાં બધા માણસો માત્ર પોતાની પાયાની જરૂરિયાતો અને સલામતી માટે નહીં પરંતુ સુખ સર્જતી દરેક બાબત માટે રહે છે તે સમાજના તેઓ ઋણી છે એવી સમજ અને કદરની ભાવનાને શક્ય બનાવનાર સામાજિક સમાનતાવાળી દરેક વ્યક્તિની અંદરનો વિકાસ સુખ માટે પૂર્વજરૂરિયાત છે એ વાત ઉપર જ્યારે માકીગુચી ભાર મૂકે છે ત્યારે સુખ તેના પોતાના માટે છે.

માકીગુચીની દૃષ્ટિએ આધુનિક જાપાનના શિક્ષણની કરુણતા એ છે કે તે તેના સૌથી મહત્ત્વના અને સૌથી પાયાના કાર્યમાં એટલે કે વિદ્યાર્થીઓમાં સામાજિક સભાનતા વિકસાવવામાં નિષ્ફળ ગયું છે અને તેને બદલે તેનાથી બિલકુલ ઊલટું એટલે કે સાચા સુખને બરબાદ કરનારી, કામચલાઉ, વ્યક્તિગત અને ભૌતિક સંતોષ માટે રચ્યાપચ્યા રહેવાની વૃત્તિ વિકસાવવામાં સફળ થયું છે.

મૂલ્યસર્જન

માકીગુચીના શિક્ષણસંબંધી વિચારોનું ત્રીજું પાયાનું વિષયવસ્તુ એવી સમજ છે કે માણસ સ્વભાવથી સર્જનાત્મક હોય છે. સર્જનાત્મક હોવું તે માનવતાનો આવશ્યક ગુણ છે અને માણસ તેના વર્તનમાં આ જ સર્જનાત્મકતા વ્યક્ત કરતો હોય છે. સિવાય કે તેની આ સર્જનાત્મકતાને કુંઠિત કરી નાખવામાં આવે અથવા તેનો નાશ કરવામાં આવે. શિક્ષણ વિશેના તેમના વિચારોના નિષ્કર્ષ સ્વરૂપે સન 1930માં તેમણે લખ્યું, ''આપણે એવી માનવતાથી આરંભ કર્યો કે માણસ તત્ત્વ કે દ્રવ્ય સર્જી શકતો નથી. આમ છતાં, આપણે મૂલ્યસર્જન કરી શકીએ છીએ. હકીકતમાં મૂલ્યસર્જન એ જ આપણી માનવતા છે. જ્યારે આપણે માણસોના 'ચરિત્ર્યની શક્તિ' માટે તેમની પ્રશંસા કરીએ છીએ ત્યારે ખરેખર તો આપણે તેમની મૂલ્યસર્જન કરવાની સર્વોપરી શક્તિનો સ્વીકાર કરતા હોઈએ છીએ.''

એટલે પાયાનો પ્રશ્ન એ છે કે કયા હેતુઓ તરફ અને કયાં મૂલ્યોના હિતમાં માનવ-સર્જનાત્મકતાને વાળવી. માકીગુચી ભારપૂર્વક જણાવે છે કે વ્યક્તિને ઘડવાના જિંદગીના લક્ષણ સંદર્ભમાં જિંદગીને જોવા માટે દરેક વ્યક્તિને સમર્થ બનાવનાર શિક્ષણ થકી જ માણસો તેમની પોતાની જિંદગીને મહત્તમ રીતે બહેતર બનાવવામાં અને પોતાના સમુદાય માટે મહત્તમ લાભ સર્જવા માટે પોતાની સર્જનાત્મક સમર્થતાનો ઉપયોગ કરવાનુ પસંદ કરશે. મૂલ્યસર્જન દ્વારા આ જ કહેવાનો તેમનો અર્થ છે. માકીગુચીની વિચારસરણી પ્રમાણે જેનું જીવન વ્યક્તિગત જીવન અને વ્યક્તિનું સામુદાયિક જીવન રચનાર એકબીજા સાથેના સંબંધોના તાણાવાણાને મહત્તમ રીતે બહેતર બનાવનાર મૂલ્યને સર્જવામાં જ કેન્દ્રિત રહે છે તે જ સંપૂર્ણપણે જીવંત, સુખી અને તૃપ્ત વ્યક્તિ છે. મૂલ્ય સર્જનાર શિક્ષણ એવું શિક્ષણ છે જે ઉક્ત હેતુ માટે માર્ગદર્શન પૂરું પાડે છે.

ભણતરની પ્રક્રિયાનું સ્વરૂપ અને શિક્ષકોને તાલીમ

માકીગુચીના માનવા પ્રમાણે જ્ઞાનનું માત્ર આદાનપ્રદાન એ જ શિક્ષણનો હેતુ નથી અને કદાપી હોઈ પણ ના શકે. તેને બદલે ભણતર-પ્રક્રિયા બાબતમાં માર્ગદર્શન આપવું અને ભણવાની જવાબદારી વિદ્યાર્થીઓના પોતાના હાથમા મૂકવી તે શિક્ષણનો હેતુ છે. વિદ્યાર્થીઓને ભણતરમાં માર્ગદર્શન આપવાની

પ્રક્રિયા તરીકે શિક્ષણ એ જ માકીગુચીના શિક્ષણશાસ્ત્રની આધારશિલા છે.

પરંપરાગત શિક્ષણ એવી રીતે જ ઉપર આધારિત હતું કે જ્ઞાનનું આદાનપ્રદાન અને તેની વ્યવસ્થા-આયોજન એ જ માનવ-ભણતરની પ્રક્રિયા છે. માકીગુચીએ આની સાથે માનવભણતરના અભિગમની સરખામણી કરી. તેઓ જે જાણતા હતા તે જાપાની શિક્ષણની એકની એક ઘરેડવાળી ભણતર-પ્રક્રિયાને તેમણે આ રીતે વર્ણવી :

શિક્ષણની બિનલાભપ્રદ પ્રથા સમગ્ર વિશ્વમાં સીધેસીધી જ સ્વીકારી લેવામાં આવી. નિશ્ચિતપણે તે માણસ દ્વારા આજ સુધીમાં શોધવામાં આવેલી જૂનામાં જૂની અને પ્રાચીન પદ્ધતિ છે. જે શિક્ષક કરે છે તેની વિદ્યાર્થી અદલ નકલ કરે છે. આ તો બિલકુલ એના જેવું થવું કે જે લોકો માત્ર ગલથી જ માછલી પકડે છે અને જાળ વિશે કંઈ જાણતા નથી; ખેડૂતો કે જેઓ પોતાનાં સાધનોને સુધારવાનો વિચાર કર્યા વગર આગળની પેઢીઓથી ચાલ્યા આવતા કોદાળી અને પાવડાથી જમીનનું કામકાજ કર્યા કરે છે.''

માકીગુચીને એ વાતનું ખૂબ જ દુઃખ હતું કે તેમના જમાનામાં પણ જાપાની શિક્ષણ-ભણતર પ્રત્યેના આ જરીપુરાણા અને બિનઅસરકારક અભિગમને વળગી રહ્યું હતું.

માકીગુચીએ નોંધ્યું કે વિદ્યાર્થીના પોતાના પ્રયાસોમાં માર્ગદર્શન આપવાની પ્રક્રિયા બાબતમાં શિક્ષણની સમજ નવી નથી પરંતુ તે કોમનિયસ, પેસ્ટાલોઝી અને બીજા વિદ્વાનો એ સદીઓ પહેલાં ઘડેલા વિચારોનું કેવળ પુનરુચ્ચારણ જ છે. માકીગુચીના અવલોકન પ્રમાણે, જાપાની શિક્ષણની સમસ્યા એ હતી કે માનવ-ભણતરનો આ પાયાનો સિદ્ધાંત ખરેખર આચરણમાં મૂકાયો જ ન હતો. આ હાલત માટે તેમણે મોટા ભાગનો દોષ શિક્ષકોનો જ કાઢ્યો અને તેમની એક પ્રાથમિક ચિંતા શિક્ષકોને તૈયાર કરવા ઉપર પણ કેન્દ્રિત હતી કે જે શિક્ષકો ભણતરની પ્રક્રિયામાં વિદ્યાર્થીઓ માટે માત્ર શુષ્ક જાણકારી મેળવવાના બદલે અસરકારક માર્ગદર્શક બની શકે.

માકીગુચીએ તારણ કાઢ્યું કે તેમના સમયમાં પરાણે ઘુસાડેલી પદ્ધતિઓ અને માનવભણતર પ્રત્યેનો માહિતી કે જાણકારીલક્ષી અભિગમ જ જાપાની શિક્ષણની સ્થિતિ, ખામીઓ અને બિનઅસરકારકતા માટે જવાબદાર હતો. તેમણે એ વાત ઉપર ભાર મૂક્યો કે હકીકતલક્ષી માહિતી મેળવવાનું કામ શિક્ષકોએ પુસ્તકો ઉપર છોડી દેવું જોઈએ અને વિદ્યાર્થીના પોતાના ભણતરના અનુભવને સહાયક ભૂમિકા અદા કરી લેવી જોઈએ. શિક્ષકોએ વિદ્યાર્થીઓના મગજમાં

પરાણે જાણકારી ઘુસાડવી અને જાતે જાણકારી મેળવવાની વિદ્યાર્થીઓના પોતાના પ્રયાસોમાં માર્ગદર્શન આપવું આ બેમાંથી એક બાબત પસંદ કરવી પડશે. શિક્ષકોએ એ નક્કી કરવું પડશે કે તેઓ માહિતીનું આયોજન-વ્યવસ્થાપન કરવા માંગે છે કે વિદ્યાર્થીઓના પ્રકૃતિદત્ત રસ અને જિજ્ઞાસાને પ્રોત્સાહન આપવા માગે છે. માકીગુચી માનતા કે આ બાબતમાં શિક્ષકો નક્કી કરશે તે માત્ર શિક્ષણપ્રથાની સુધારણામાં નહીં પરંતુ શિક્ષણની કાર્યવિધિની સમગ્ર વિભાવનાને બદલવામાં એક માત્ર પરિબળ બની રહેવાનું છે.

શિક્ષણશાસ્ત્રની જરૂરિયાત

શિક્ષણ એક શાસ્ત્ર બનવું જ જોઈએ એવી માકીગુચીની દૃઢ માન્યતા ભણતરની તેમની સમજ સાથે જોડાયેલી હતી. તેમનો આ આગ્રહ નિશ્ચિતપણે સમયની સાથે સુસંગત હતો. તેઓ જીવતા હતા તે દરમિયાન, એટલે કે વીસમી સદીના શરૂઆતના સમયગાળામાં, માનવજાતના મહાન ઉદ્ધારક તરીકે વિજ્ઞાનનો લગભગ સમગ્ર વિશ્વસ્તરે ઉદય થયો હતો. વાસ્તવિકતાવાદ ભવિષ્ય તરફનો માર્ગ હતો. માકીગુચીનો વિજ્ઞાનમાં રસ તે વખતે પ્રવર્તમાન બૌધિકતાના વાતાવરણમાં એકબીજા સાથે માત્ર વિચારોની આપલે કરવા પૂરતો સીમિત ન હતો. એને બદલે એમને ખ્યાલ આવી ગયો હતો કે જો શિક્ષણ-સુધારણાની આશા જીવંત રાખવી હશે તો શિક્ષણકારોએ સર્વસામાન્ય રીતે લાગુ પાડી શકાય તેવા સિદ્ધાંતોની ખોજ કરવી પડશે અને તેમાંથી માર્ગદર્શન મેળવવું પડશે.

અહીં હું વાસ્તવવાદી અભિગમનો નિર્દેશ કરું છું. બધા જડ અને વિરોધાભાસી દાવાઓને આમથી તેમ ઉછાળવાને બદલે વાસ્તવિક પુરાવાનો સંગ્રહ તૈયાર કરવામાં આવે અને પછીની પેઢીઓના કામમાં આવે, જેથી તારણો જેવાં વ્યક્તિએ વ્યક્તિએ જુદાં પડતાં અમુક સ્વીકૃત અર્થઘટન સતત તારવી શકાય. કોઈ બાબત આંધળો વિશ્વાસ મૂકીને ન લેવાવી જોઈએ. વાસ્તવવાદ કહે છે કે આપણી સામેની રોજબરોજની વાસ્તવિકતાઓને આપણી ખપ પૂરતી જાણકારી તરીકે લઈને આપણા શિક્ષણ સંબંધી સિદ્ધાંતનું પૃથ્થકરણ કરવા માટે એટલે કે શિક્ષણ સંબંધી વ્યવસ્થાના મૂળમાંના સનાતન તથ્યોનો તાગ મેળવવા માટે વૈજ્ઞાનિકનું બારિક ઓજાર હાથમાં લેવાનું છે ત્યારપછી જ શિક્ષણ, જ્ઞાનનું સંપૂર્ણપણે વ્યવસ્થિત સ્વરૂપ ધારણ કરી શકશે.

આમ, માકીગુચીની દૃષ્ટિએ માનવ-શિક્ષણના પાયાના સિદ્ધાંતો તારવવા માટેનું એવું પદ્ધતિ સ્તરનું અને હેતુલક્ષી સાધન હતું જેના ઉપર મજબૂત શિક્ષણ-વ્યવસ્થા સ્થાપિત કરી શકાય.

માકીગુચીની વિજ્ઞાન અને શિક્ષણ સાથેના વિજ્ઞાનના સંબંધની સમજ, શિક્ષણ અને તબીબીશાસ્ત્ર વચ્ચેની નીચેની સરખામણીમાં વિશેષતઃ વ્યક્ત થઈ છે. વ્યવહારુ વિજ્ઞાનમાં તબીબીશાસ્ત્ર અને શિક્ષણ ખરેખર ભાઈઓ જ ગણાવાં જોઈએ. એક શરીરનું સુષુપ્તપણે અને રચનાત્મક સંચાલન કરે છે, જ્યારે બીજું મગજનું સક્રિયપણે અને રચનાત્મક રીતે સંચાલન કરે છે. આમ છતાં, બન્ને વચ્ચેનું અંતર ભાગ્યે જ વધારે હશે. મારા માનવા પ્રમાણે એક આનું કારણ એ છે કે, એટલા તબક્કા સુધીના વિકાસનો લાંબો ઈતિહાસ ધરાવે છે કે જે તબક્કે તે પ્રસ્થાપિત તકનિકી સિદ્ધાંતો સાથે ખરેખર વિજ્ઞાનનો દરજ્જો પ્રાપ્ત કરી લે છે. જ્યારે બીજું, હજી પણ વૈજ્ઞાનિક ભૂમિ ઉપર પગરણ માંડતા ગભરાય છે અને વૈજ્ઞાનિક બનવાની પોતાની સંભાવના વિશે પણ તે શંકા રાખે છે અને આથી જ શિક્ષણકારો પ્રથાઓ અને રૂઢિઓને ચુસ્તપણે વળગી રહીને રોજેરોજનાં કાર્યોની અવગણના કરવાનું ચાલુ રાખે છે અને તેનાથી તેઓ ચોક્કસપણે અંધારામાં જ ફાંફા મારે છે. સાચા અનુભવ ઉપરથી તારણ ઉપર પહોંચવાની વૈજ્ઞાનિક પદ્ધતિને બદલે આડેધડ વિચારવાની તત્ત્વચિંતકની પદ્ધતિનું આ પરિણામ છે.

આપણે ક્યારે શીખીશું ? શિક્ષણ સંબંધી ઉદ્દેશો, ભલે તત્ત્વચિંતકો અને સમાજશાસ્ત્રીઓએ વ્યાખ્યાયિત કરેલા વિસ્તૃત માનવજીવનના ઉદ્દેશો ઉપર આધારિત રાખવા પડે, આમ છતાં એક વખત આ ઉદ્દેશો સ્થાપિત થયા પછી આ વિદ્વાન તત્ત્વચિંતકોને પદ્ધતિ વિષયક બાબતોમાં હસ્તક્ષેપ કરવા દેવો ભૂલભરેલું ગણાશે. જો વિજ્ઞાનનો ઈતિહાસ આપણને આના વિશે કશું કહેતો નથી તો તે આપણને કશું જ કહેતો નથી. અહીં અને અત્યારે શિક્ષણકારો તરીકે આપણને રોજબરોજની શિક્ષણ સંબંધી પ્રવૃત્તિઓમાં ભવિષ્યમાં પદ્ધતિઓ કેવી રીતે સુધારવી, શિક્ષણમાં વધુ કાર્યક્ષમતાને ઉત્તેજન કેવી રીતે આપવું વગેરે પ્રશ્નોના જવાબોની જરૂર છે. હવે જ્યારે આપણી સાથે જાપાનમાં આધુનિક શિક્ષણની સ્થાપનાથી આજ સુધીનો સાઠ વર્ષનો અનુભવ છે ત્યારે શિક્ષણ સંબંધી પ્રાથમિકતાઓ પ્રસ્થાપિત કરવામાં ક્યાં સુધી આયાત કરેલી વિચારધારાઓ અને તત્વચિંતકોનાં સૂચનો ઉપર આધાર રાખતાં રહીશું ? એટલે મારું કહેવું એમ છે કે મૂલ્યસર્જક શિક્ષણની સ્થાપનામાં વર્તમાન સ્થગિતતા દૂર કરવામાં સુધારણાની નકલ કરવાની તાતી જરૂરિયાત છે.

માકીગુચી માનતા કે શિક્ષણ-વ્યવસ્થાના સર્વાંગસંપૂર્ણ પુનઃપરીક્ષણમાં ભેગા મળીને એકબીજા સાથે વિચારોની આપલે કરવામાં, વિસ્તૃત ભિન્ન ભિન્ન

મતમતાંતરો અને વિચારોવાળા શિક્ષકો અને શિક્ષણકારોને વૈજ્ઞાનિક હેતુલક્ષિતા સમર્થ બનાવશે અને તેઓ એમ પણ માનતા કે એ અનુભવમાંથી જ શિક્ષણ સંબંધી લક્ષણો અને પ્રથાઓ વિશે એક સર્વસંમતિ સાધી શકાશે. છેવટે વર્તમાન શિક્ષણશાસ્ત્રમાં વાસ્તવિક જીવનના મૂલ્યનો અભાવ શિક્ષણ-સમુદાય દ્વારા મૂલ્યના પાયાના માળખાના પ્રશ્નો પરત્વે દાખવવામાં આવતી બેદરકારી કે અવહેલનાનો દુઃખદ સાક્ષી બને છે એટલે, શિક્ષણ સંબંધી આપણા વિચારોનું પુનરાવલોકન કરીએ અને મૂલ્ય આધારિત સિદ્ધાંત પ્રત્યેના દૃષ્ટિકોણથી તેમને પુનઃ ઘાટ આપીએ. નીચેની માર્ગદર્શિકાઓના આધારે નવા શિક્ષણશાસ્ત્રની સ્થાપના માટે ચાલો આપણે બધા શિક્ષણકારો એકજૂટ થઈએ :-

સાચા અનુભવમાંથી શરૂઆત કરો, મૂલ્ય ને લક્ષ્યોને ધ્યેય રાખો, સાધનોની અછતના કાર્યવાહક સિદ્ધાંત બનાવો.

આપણી સામે કદીયે ન આવ્યો હોય તેવો શિક્ષણના સર્વાંગસંપૂર્ણ વિજ્ઞાનનું તથા પ્રયત્ન અને ભૂલના કડવા અનુભવોમાંથી સ્ફટિક સમાન તારવીને ઘડી કાઢેલા અને જીવનનાં લક્ષ્યો માટે સાનુકૂળ એવા શિક્ષણશાસ્ત્રનું સર્જન કરવાનો પડકાર આવી ઊભો છે.

શાળા, ઘર અને સમાજની શૈક્ષણિક ભૂમિકા

જાપાની શિક્ષણ-વ્યવસ્થાનું કેન્દ્રિય સ્વરૂપ જોતાં, માકીગુચીના સૌથી ક્રાંતિકારી વિચારો અને દરખાસ્તોનો સૌથી પ્રબળ જુવાળ એમની એ દૃઢ માન્યતા સાથે જોડાયેલો હતો કે જે શૈક્ષણિક ભૂમિકાઓ અને જવાબદારીઓ ખરેખર ઘર અને સમાજની હતી તે શાળાએ હસ્તગત કરી લીધી છે. માકીગુચીએ એ વાત ઉપર ભાર મૂક્યો કે અસરકારક શિક્ષણ, શાળા, ઘર અને સમાજ વચ્ચેની ત્રિમાર્ગી સહભાગિતાથી જ આગળ ધપાવી શકાય. આથી જ શિક્ષણ સંબંધી સુધારણાના તેમના કાર્યક્રમમાં કેન્દ્રસ્થાને સંપૂર્ણપણે નવી શિક્ષણ-વ્યવસ્થા સર્જવાની દરખાસ્ત હતી કે જેમાં શિક્ષણસંબંધી કાર્યના એક વિશેષ હિસ્સા માટે શાળા, ઘર અને સમાજ દરેક જવાબદાર હોય, દરેક બાળક શાળામાં જે સમય ગાળે તેને અડધો કરી નાખવો જેથી દરેક બાળક તેના સ્વભાવ અને જરૂરિયાતોને અનુરૂપ તાલીમો અને બીજા પ્રકારના કામની જવાબદારીઓ સહિત સમાજની તથા ઘરની પ્રવૃત્તિઓ શીખવામાં સમય ફાળવી શકે - એ આ દરખાસ્તનું ચાવીરૂપ તત્ત્વ હતું.

માકીગુચીએ તેમની મૂલ્ય સર્જી શકે તેવી અર્ધા દિવસની શાળાની

દરખાસ્ત સંબંધમાં ઊંચા દાવા કર્યા હતા. તેમણે ભારપૂર્વક જણાવ્યું કે તેમની દરખાસ્તના અમલથી શિક્ષણનું સ્તર સુધરશે અને પરંપરાગત શિક્ષણ-વ્યવસ્થા ચાલુ રાખવાના ખર્ચમાં ઘટાડો થશે. પરંતુ ભલે તેમણે અંદાજપત્રીય અને આર્થિક પરિબળોને મહત્ત્વનાં ગણ્યાં હોય, પરંતુ ખરેખર તે ગૌણ હતાં. તેઓ માનતા હતા કે જેમના ઉપર દબાણ કરવામાં આવતું ત્યારે જ જે વિદ્યાર્થીઓ ભણતા તેવા કંટાળાજનક નિરસ વિદ્યાર્થીઓને સતર્ક, આતુર અને પોતાના જીવનને દિશા ચિંધનારા વિદ્યાર્થીઓમાં પરિવર્તિત કરવા તે તેમની સૂચિત દરખાસ્તનું સૌથી અગત્યનું પરિણામ બની રહેશે. મૂલ્યસર્જન કરનાર અડધા દિવસના શિક્ષણનો તેમણે લખેલો મૂળભૂત વિચાર એ હતો કે -

અભ્યાસને જીવન માટેની પૂર્વ તૈયારી તરીકે જોવામાં આવતો નથી. પરંતુ જીવન દરમિયાન જ અભ્યાસ થાય છે અને અભ્યાસ દરમિયાન જીવન ચાલે છે. કોઈ પણ વ્યક્તિના સમગ્ર જીવન દરમિયાન અભ્યાસ અને વાસ્તવિક જીવન સમાંતર બાબતોથી વિશેષ છે. તે બન્ને એકબીજાનો પરસ્પર સંદર્ભ સૂચવે છે : જીવનમાં અભ્યાસ અને અભ્યાસમાં જીવન. આ અર્થમાં, શાળાના કાર્યક્રમોનું બહેતર કરકસરપૂર્ણ નાણાકીય આયોજન નહીં, પણ કામ માટે આનંદ અને મૂલ્યાંકનનું સિંચન કરવું તે સૂચિત સુધારાનું મૂળ લક્ષ્ય બને છે.

જ્યારે આવાં નિવેદનો, માકીગુચીના મૂલ્ય, સમાજ, વ્યક્તિ અને ભણતર પ્રક્રિયાના સ્વરૂપના વિચારોના સંપૂર્ણ સંદર્ભમાં મૂકવામાં આવે ત્યારે શિક્ષણ-સુધારણા માટેની તેમની દરખાસ્તનું ક્રાંતિકારી સ્વરૂપ સ્પષ્ટ થાય છે. પશ્ચિમના દેશોના અનેક સદીઓના ઔદ્યોગિક વિકાસ ઉપરથી ઘડવામાં આવેલ મેઈજીના પુનરાગમન પછીનાં વર્ષોમાં જાપાનમાં દાખલ કરવામાં આવેલ જાપાની સમાજના પ્રવર્તમાન શિક્ષણ સંબંધી માળખા અને પ્રથાઓ બંધ કરીને તેના સ્થાને જે સમાજનો, વ્યક્તિ ભણતર-પ્રક્રિયામાં એક હિસ્સો છે તે સમાજ અને તે વ્યક્તિ વચ્ચેના સંબંધ અને ભણતર-પ્રક્રિયાની તદ્દન અલગ વિભાવના ઉપર આધારિત શિક્ષણ સંબંધી માળખા અને પ્રથાઓ દાખલ કરવાની તેમણે દરખાસ્ત કરી હતી. યંત્રોને ચલાવવા માટે સક્ષમ વ્યક્તિઓ ઉત્પન્ન કરવાના અને એક ઉચ્ચ ધનાઢ્ય વર્ગ દ્વારા નિયંત્રિત ઉત્પાદન વપરાશ પ્રક્રિયાની જરૂરિયાતોમાંથી ઊભી થયેલી જવાબદારીઓ પાર પાડવાના ઔદ્યોગિકીકરણલક્ષી દેશોના અનુભવમાંથી ઘડવામાં આવેલી પ્રવર્તમાન શિક્ષણ-વ્યવસ્થામાં શાળા જ ભણતર-પ્રક્રિયાનું કેન્દ્રસ્થાન બની ગઈ, અત્યારસુધીમાં શોધવામાં આવેલી હકીકતો અને માહિતી વિદ્યાર્થીઓ સુધી પહોંચાડવાનો અભ્યાસક્રમ બની ગઈ

અને શિક્ષણકારોએ તેમની શિક્ષક, વહીવટકર્તા, સિદ્ધાંતકાર તરીકેની અનેક ભૂમિકાઓમાં વિદ્યાર્થીઓ અને શીખવવાની હકીકતો તથા માહિતીની વચ્ચે ઊભેલા મધ્યસ્થી તરીકેની સેવાઓ આપી.

માકીગુચી દ્વારા રજૂ કરવામાં આવેલી ભણતરની વિભાવનાએ આ પરંપરાગત દૃષ્ટિકોણને બદલી નાખ્યો. માકીગુચીની યોજના પ્રમાણે શાળા નહીં, પણ વ્યક્તિગત શીખનાર જ ભણતર-પ્રક્રિયાનું કેન્દ્ર છે. વ્યક્તિના અને સામાજિક માળખું (સ્થાનિક, રાષ્ટ્રીય, પ્રાદેશિક અને વૈશ્વિક) કે જેની અંદર વ્યક્તિ વસે છે તેનાં સ્વરૂપ જ પાયાના અભ્યાસક્રમને ઘડે છે. શિક્ષણકારો એવા માર્ગદર્શકો છે કે જેમની પ્રાથમિક ભૂમિકા, ભણતરનાં સ્વનિર્ધારિત લક્ષ્યો અને સમાજની ખોજમાં શીખનારને પ્રોત્સાહિત અને પ્રેરિત કરવા અને ભણતર પ્રક્રિયામાં અવરોધ બનનાર અંતરાયોને દૂર કરવામાં શીખનારને સહાયરૂપ થવું તે છે.

શિક્ષણ સંબંધી આ સિદ્ધાંતો અને લક્ષ્યો જાપાનની શિક્ષણ સંબંધી સમકાલીન નીતિઓ અને પ્રથાઓથી તદ્દન વિરુદ્ધમાં જાય છે. જો શિક્ષણ સુધારણા માટેની માકીગુચીની દરખાસ્તો અપનાવવામાં આવી હોત અને તે સ્થાપિત થઈ ગઈ હોત, તો તે દરખાસ્તોને કારણે જાપાની શિક્ષણ અને સમાજનું સ્વરૂપ ધરમૂળથી બદલાઈ ગયું હોત. બે કારણોસર જાપાનમાં તે દરખાસ્તો સ્વીકારવામાં પણ ન આવી. પહેલું, માકીગુચીએ મહાવિદ્યાલયનું શિક્ષણ લીધું ન હતું, તેમનું શિક્ષણ સામાન્ય શાળાશિક્ષણ સુધી મર્યાદિત હતું, કદાચ એ કારણે જાપાની શિક્ષણ સમુદાયે તેમની ઉપેક્ષા કરી હતી. સન 1930માં Soka Kyoikugaku Taikai (મૂલ્યસર્જન કરનાર શૈક્ષણિક સિદ્ધાંત)ના પહેલા ભાગના પ્રકાશન પછી માકીગુચીને વિવિધ સ્થળોએ પ્રવચનો આપવાની અને પોતાના વિચારો રજૂ કરવાની તક મળી. તેમને મળવાની અને તેમની દરખાસ્ત વિશે ચર્ચાઓ અને પરિચર્ચાઓ શરૂ કરવાની તેમને આશા હતી. પરંતુ તેમના પ્રયાસોની કોઈએ નોંધ સુદ્ધાં લીધી નહીં. જેમના હાથમાં સમાજની શિક્ષણ સંબંધી બાબતોનું નિયંત્રણ હતું તેવા મહાવિદ્યાલયનું શિક્ષણ મેળવેલા ભદ્ર વર્ગના લોકોએ માકીગુચીની ઉપેક્ષા જ કરી. ઘણાં વર્ષો પછી, માકીગુચીએ તે વખતે અનુભવેલી વ્યથાને આ રીતે વર્ણવી હતી : સન 1931માં ટોકિયો ઇમ્પિરિયર યુનિવર્સિટી ખાતે યોજાયેલી પરિષદમાં પ્રવચનની શરૂઆત કરીને, શૈક્ષણિક જગત સમક્ષ મેં મારો શિક્ષણ સંબંધી સિદ્ધાંત રજૂ કર્યો, આમ છતાં તેના ઉપર કોઈ પ્રતિસાદ ન મળ્યો. આપણા રાષ્ટ્રમાં શિક્ષણની વર્તમાન

હાલતથી હું ખૂબ જ વ્યથિત હતો.

શિક્ષિત ભદ્રવર્ગે માકીગુચીના સિદ્ધાંતને ફગાવી દીધા પછી પણ એ જ વખતે એક બીજો ઘટનાક્રમ ન ઘટ્યો હોત તો પછી પણ માકીગુચીના વિચારોને કદાચ પ્રતિસાદ મળ્યો હોત અને બીજો ઘટનાક્રમ એટલે દેશમાં વધતું જતું લશ્કરીકરણ. જ્યારે શિક્ષણના સ્થાપિત તંત્રે માકીગુચીના વિચારોને ફગાવી દીધા ત્યારે જાપાની સમાજમાંની કેટલીક અત્યંત સન્માનનીય અને પ્રભાવશાળી વ્યક્તિઓ માકીગુચીના હેતુની તરફેણમાં એકઠી થઈ. આ એકઠા થનારાઓમાં ડિસેમ્બર 1931થી મે 1932 સુધી જાપાનના વડાપ્રધાનપદે રહી ચૂકેલ સાપોસી ઈનુકાઈ, વાણિજ્ય અને ઉદ્યોગમંત્રી મેગોઈચી સુવારા અને ટોકિયો ઇમ્પિરિયર યુનિવર્સિટી ખાતે તબીબીશાસ્ત્રના પ્રાધ્યાપક ઇટામુ યકાગી મુખ્ય હતા. આ અને અન્ય પ્રતિષ્ઠિત મહાનુભાવોએ માકીગુચીના વિચારો અને દરખાસ્તોને મંજૂર રાખ્યા અને તેને જોરદાર સમર્થન આપ્યું. એવું નિઃશંકપણે માની શકાય કે આવા પ્રકારના સમર્થનથી જાપાની શિક્ષણને ધરમૂળથી બદલી નાખી શકે તેવી માકીગુચીની દરખાસ્તોને તે સમયે યોગ્ય પ્રતિસાદ તો મળ્યો જ હોત. આમ છતાં, દેશમાં વધતા જતા લશ્કરીકરણ પછી, ખાસ કરીને વડાપ્રધાન ઇનુકાઈની 1932માં હત્યા થયા પછી, આ પરિસ્થિતિનો અંત આવ્યો. નવા લશ્કરી આધિપત્યવાળા શાસનમાં માકીગુચીએ રજૂ કર્યા હતા તેવા પ્રકારના શૈક્ષણિક વિચારો અને માળખાંઓને સ્થાન મળવું સંભવ ન હતું અને ત્યારબાદ માકીગુચીને તમામ શૈક્ષણિક પ્રવૃત્તિઓથી દૂર કરી દેવામાં આવ્યા હતા.

માકીગુચીએ પોતાના માટે નિર્ધારિત કરેલું કાર્ય અધૂરું રહે છે. વિશ્વના બધા નહીં તો મોટા ભાગના દેશોમાં શિક્ષણ ઉપર પરાણે આપવામાં આવતા શિક્ષણનો પ્રભાવ ચાલુ જ છે. પરાણે આપવામાં આવતા શિક્ષણ ઉપર હજીયે રાખવામાં આવતો મદાર માકીગુચીએ ભાખેલાં પરિણામો તરફ દોરી જાય છે. આ પરિણામો, ખાસ કરીને જાપાન અને યુનાઈટેડ કિંગ્ડમમાં સ્પષ્ટ દેખાય છે અને એ દેશોમાં સતર્ક લોકો શિક્ષણના અર્થ, હેતુ અને પ્રણાલિકાનો ધરમૂળથી પુનર્વિચારણાનો આગ્રહ કરી રહ્યા છે. આ પુસ્તક આંતરરાષ્ટ્રીય સમુદાયના સભ્યો સમક્ષ એ આશા સાથે મૂકવામાં આવે છે કે આવા પ્રકારની ચર્ચા-વિચારણામાં આ પુસ્તક ઉપયોગી ફાળો આપી શકશે.

1. શિક્ષણનો હેતુ

કોઇ પણ માનવીય પ્રયાસની જેમ શિક્ષણમાં પણ હેતુઓ દ્વારા જ પદ્ધતિ નિર્ધારિત થાય છે. આમ શિક્ષણની યોગ્ય પદ્ધતિઓ ચોક્કસ શૈક્ષણિક કાર્યક્રમો દ્વારા જ આવે છે. આજના શિક્ષણની સમસ્યા એ છે કે તેમાં સ્પષ્ટ અને ચોક્કસ હેતુનો અભાવ છે. જો લક્ષ્ય જ અનિશ્ચિત હશે તો તીર નિશાનને વિંધવાની અપેક્ષા રાખી શકાય નહીં અને શિક્ષણમાં પણ આમ જ બન્યું છે. હેતુ તરફના દુર્લક્ષ્યમાંથી પરિણમેલી આંધળી અને અણઘડ શૈક્ષણિક પદ્ધતિઓને કારણે સીધે સીધું જો કોઇને શોષવાનું આવ્યું હોય તો તે છે બાળકો.

શિક્ષણનો હેતુ ઘડવાનું અને સ્પષ્ટ કરવાનું કાર્ય સિદ્ધાંતકારીઓના મનસ્વી ચુકાદા ઉપર છોડી શકાય નહીં. તેને બદલે શિક્ષણનો હેતુ રોજિંદા જીવનની વાસ્તવિકતાઓમાંથી ઘડાઇને બહાર આવવો જોઇએ. શિક્ષણનો હેતુ ઘડતી વખતે માનવજીવનની સમગ્રતા ધ્યાનમાં લેવાવી જોઇએ. સાથે સાથે તેમાં કુટુંબ-સમાજની જરૂરિયાતો તરફ પણ ધ્યાન અપાવું જોઇએ.

આ પ્રકારના બૃહદ્ ઢાંચામાં શિક્ષણના હેતુનો વિચાર તો માનવ-કેળવણીમાં મધ્યવર્તી પરિબળ તરીકે શિક્ષણનો હેતુ અનિવાર્યપણે સુખ તરફ દોરી જાય છે. આ પુસ્તકના મધ્યવર્તી વિચાર એ છે કે સુખની પ્રતીતિ એ શિક્ષણનો પ્રાથમિક હેતુ છે અને આ તમામ પાયાની સમજથી જ શૈક્ષણિક આયોજનો અને કાર્યક્રમો શરૂ થવા જોઇએ.

સદીઓથી સુખ શું છે ? એ વિષય તાત્ત્વિક ચર્ચા માટેનો મનગમતો વિષય રહ્યો છે. પરંતુ જેનાથી હું સંતુષ્ટ થઇ શકું તેવી સુખની સમજ સુધી પહોંચવા માટે મેં લોકોની વિવિધ પરિસ્થિતિઓમાં રહેણી-કરણી, રીતભાત, ઢબછબ કે રોજિંદી પ્રવૃત્તિઓનું નિરીક્ષણ કરવાનું અને વિશ્લેષણ કરવાનું શરૂ કર્યું. આ રીતે છેવટે સુખના આધાર તરીકે મૂળભૂત સિદ્ધાંત ઉપર હું પહોંચ્યો.

શિક્ષણમાં હેતુ કેવી રીતે નિર્ધારિત કરવો ?

શિક્ષણમાં હેતુ નિર્ધારિત કરવાની પદ્ધતિઓ

શિક્ષણમાં હેતુ નિર્ધારિત કરવાનું પ્રથમ પગલું હેતુ સુધી કઇ રીતે પહોંચવું તે નક્કી કરવું તે છે. મારી માન્યતા એવી છે કે શિક્ષણનો હેતુ નક્કી કરવાનું કામ વિદ્વાનો અને તત્ત્વચિંતકો ઉપર છોડી ના શકાય. શિક્ષણને લગતા આયોજનમાં આજ સુધીમાં થયેલી મોટામાં મોટી જો કોઇ ભૂલ હોય તો તે આ છે. મારા કહેવાનો અર્થ આવી વ્યક્તિઓએ આપેલા મહત્ત્વના પ્રદાનનું અવમૂલ્યન કરવાનો નથી, તેમની ભૂમિકા અગત્યની અને આવશ્યક છે જ, પરંતુ મારા કહેવાનો મુદ્દો એ છે કે શિક્ષણનો હેતુ નક્કી કરતી વખતે જે બાબતને લોકો માનવજીવનનો હેતુ ગણે છે તેને સ્વીકારવાની બાબત ધ્યાનમાં રહેવી જોઇએ. શિક્ષણના હેતુનો મેળ જેમને શિક્ષણ આપવામાં આવી રહ્યું છે તેમની મોટા ભાગની જિંદગીના હેતુ સાથે બેસવો જોઇએ.

માનવીય વ્યક્તિત્વનો વિકાસ કેવી રીતે થાય છે તેની હજી પણ આપણને બહુ ઓછી ખબર છે. પરંતુ એ સ્પષ્ટ છે કે માણસ પૂર્વનિર્ધારિત લક્ષ્ય સાથે જન્મતો નથી. બીજી બાજુ માનવીય વ્યક્તિત્વ બિલકુલ લક્ષ્યરહિત હોય છે એવું પણ નથી. મારા અભ્યાસો અને નિરીક્ષણો પરથી હું માનું છું કે કંઇક એવું પ્રકૃત્તિદત્ત તત્ત્વ છે જે તેની જિંદગીને માર્ગદર્શન આપે છે. આ પ્રકૃત્તિદત્ત તત્ત્વ જે કંઇ પણ હોય.

બાળકને ખબર પણ ન પડે તેમ તેના મનમાં તેની જિંદગી જીવવાના હેતુને લગતા વિચારો આ પ્રકૃત્તિદત્ત તત્ત્વને કારણે જ ઘડાય છે. કહેવાની ભાગ્યે જ જરૂર છે કે અન્ય વ્યક્તિની ઇન્દ્રિયો કે બાહ્ય નિરીક્ષણો આ પ્રકૃત્તિદત્ત તત્ત્વને પારખી શકતાં નથી. આમ છતાં પણ તે માનવ મનમાં તો હોય જ છે. પણ તે એટલું તો પ્રચ્છન્ન હોય છે કે વ્યક્તિ તેના સમગ્ર જીવનકાળ દરમિયાન પણ તેનો તાગ પામી શકતો નથી.

માણસની વિકાસ-પ્રક્રિયાની જટિલતા અને તેને સમજી શકવાની આપણી ઊણપ જોતાં એ વાતની નવાઇ લાગે છે કે જીવનની ફિલસૂફીઓને ઘડવાના મોટા ભાગના પ્રયત્નોમાં મુખ્ય મુદ્દાઓ તો કોરાણે જ મૂકાઇ ગયા છે અને આપણા પુરોગામી વિદ્વાનોના પોતાના વિચારો કે જે કસોટીની એરણ પર ન ચડ્યા હોવા છતાં ટીકાટિપ્પણ વગર – સ્વીકારી લેવામાં આવ્યાં છે તેના ઉપર જ આધાર રાખવામાં આવ્યો છે. પરંતુ તેઓ પોતાના વિચારોનાં તારણો સુધી

પહોંચ્યા કેવી રીતે ? એવું ચોક્કસ અનુમાન કરી શકાય કે ક્યાં તો તર્ક રહિત સાહજિક તારણ દ્વારા અથવા પૂર્વે કરવામાં આવેલ વિધાનો તારવેલ અનુમાન દ્વારા. બન્ને કિસ્સામાં, આ વિદ્વાનોનાં વણપરખાયેલાં અને જેના કોઇ પુરાવા જ મળતા નથી એવાં તારણોથી જ આપણે ચલાવી લેવાનું રહે છે.

અહીં એક બીજી સમસ્યા પણ છે. ભૂતકાળમાં કોઇ એક ચોક્કસ સમાજની જરૂરિયાતો અને માગણીઓમાંથી વિકસેલી જીવન-ફિલસૂફી તે સમયે તે સમાજ માટે કદાચ યોગ્ય હશે, આમ છતાં એમ બનવું જરૂરી નથી કે એ જ જીવન-ફિલસૂફી આપણા આજના સમાજ માટે સુસંગત જ હોય. શિક્ષણના હેતુ વિશેના કેટલાય જરીપુરાણા વિચારો અત્યારે પ્રસ્તુત હોય તેમ ચાલુ રાખવાની ભૂલ આપણે કરી છે અને આને કારણે આજના શિક્ષણમાં ગંભીર સમસ્યાઓનો સામનો આપણે કરી રહ્યા છીએ.

લક્ષ્યના સ્પષ્ટ દર્શન વિના છોડવામાં આવેલું તીર જેમ લક્ષ્યને વીંધી શકતું નથી તેમ જો શિક્ષણના હેતુને જ શિક્ષણમાં સ્પષ્ટપણે પ્રસ્થાપિત ના કરવામાં આવે તો અસરકારક પદ્ધતિઓ પણ ઘડી શકાશે નહીં.

નજર સામે લક્ષ્ય સ્પષ્ટ થાય તે પહેલાં છોડવામાં આવેલા તીરની જેમ લક્ષ્યને વીંધવાની અપેક્ષા રાખી શકાય નહીં તેમ જો શિક્ષણના હેતુને જ સ્પષ્ટપણે પ્રસ્થાપિત નહીં કરવામાં આવે ત્યાં સુધી શિક્ષણ માટેની અસરકારક પદ્ધતિઓ ઘડી શકાશે નહીં. એટલે આપણે વિચારવાનો મધ્યવર્તી મુદ્દો એ છે કે શિક્ષણ માટેનો સુસ્પષ્ટ અને સુસંગત હેતુ કે જેને આધારે આપણે આપણા શૈક્ષણિક કાર્યક્રમો વિકસાવી શકીએ તેને કેવી રીતે ઘડવો ? આપણી સામેનું કાર્ય વિશેષતઃ મુશ્કેલ છે કારણ કે રાષ્ટ્રની શૈક્ષણિક વ્યવસ્થાનું ફલક અત્યંત વિસ્તરી ગયું હોવા છતાં તેને માર્ગદર્શન આપે તેવો કોઇ સ્પષ્ટ હેતુ નથી.

આ પરિસ્થિતિ ગંભીર અભ્યાસ અને સ્પષ્ટતા માગી લે છે. સમાજ પોતાનાં બાળકો માટે શિક્ષણ શું કરે તેની અપેક્ષા રાખે છે તે એક બાબત નિર્ધારિત કરવાની જરૂર છે. આમાં બે પાસાંનો સમાવેશ થાય છે. બાળકો માટેની માબાપની આકાંક્ષાઓ અને આવનારી પેઢી પાસેથી સમાજે રાખેલી અપેક્ષાઓ માબાપ કે જેઓ પોતાનાં બાળકોને ખરેખર ચાહે છે તેઓ તેમના પોતાના સુખ માટે બાળકોનો સાધન તરીકે ઉપયોગ કરવાનું નહીં વિચારે. બાળક કોના હસ્તક રહે તે બાબતમાં માતા અને ઓરમાનમાતા વચ્ચે થયેલા વિવાદ વખતે આઇઝેનના લૉર્ડ ઉકાએ આપેલા ચુકાદાની પ્રખ્યાત વાર્તા દ્વારા આ બાબતને સારી રીતે સમજાવી શકાય. જ્યારે ઓરમાન માતાએ પોતાના

દાવાને સૌથી વધુ મહત્ત્વ આપ્યું ત્યારે બાળકનો પણ સહેજ પણ વિચાર કર્યા વગર, સાચી માતાએ પાછું લેવાની પોતાની જરૂરિયાત કરતાં બાળકને જ વધારે કિંમતી ગણ્યું.

સમાજ વ્યક્તિગત જરૂરિયાતો અને બાળકોના હિત વિશે સમાન રીતે ચિંતિત હોવો જોઇએ. જો સમાજ શિક્ષિત વ્યક્તિઓમાંથી નફો કેવી રીતે મેળવવો એ વિશે જ વિચારે તો બન્ને માટે પરિણામો ભયંકર આવશે. શિક્ષણ માટેના સમાજે ઘડેલ હેતુનો વ્યક્તિની જરૂરિયાતો અને લક્ષ્યો સાથે મેળ બેસતો હોવો જોઇએ. શિક્ષણની વ્યવસ્થા એવી હોવી જોઇએ કે શિક્ષિત વ્યક્તિનો સમાજ અને સમાજનો શિક્ષિત વ્યક્તિ પોતપોતાના સ્વાર્થ માટે ઉપયોગ ન કરે. એકના અસ્તિત્વનું કારણ બીજાએ સ્વીકારવું જ રહ્યું.

રાષ્ટ્ર કે સમાજ પણ આખરે તો લોકોનાં જ બનેલાં છે. રાષ્ટ્ર એ વ્યક્તિઓનો સમાજ છે. જ્યાં વ્યક્તિગત વિકાસ અને સંતોષ હશે ત્યાં સમાજની અંદર જ સમૃદ્ધિ, આબાદી અને તંદુરસ્તી હોવાની જ. બીજી બાજુ, જ્યારે વ્યક્તિને રૂંધવામાં આવે છે ત્યારે સમાજ નબળો પડે છે અને તેનું અધ:પતન થાય છે. સમાજનાં તત્ત્વો અથવા વ્યક્તિઓ જ્યારે પોતાનાં મૂલ્યો પ્રત્યેની પ્રતિબદ્ધતાઓ પરત્વે સંગઠિત હોય ત્યારે સમાજ સમૃદ્ધ થાય છે અને એ પ્રતિબદ્ધતાઓમાં જ્યારે મોટા તફાવતો ઊભા થાય ત્યારે સમાજ નબળો પડે છે. આ વાસ્તવિકતાઓ જોતાં, શિક્ષણ માટેનો હેતુ પ્રસ્થાપિત કરવામાં કુટુંબ અને સમાજ સાથે મળીને કામ કરે એ ખૂબ જ જરૂરી છે.

સરકારો જેટલે અંશે સર્વત્ર શિક્ષણની પ્રક્રિયામાં સંકળાયેલી જોવા મળે છે તેના ઉપરથી આધુનિક સમાજમાં શિક્ષણનું મહત્ત્વ આંકી શકાય છે.

સૌપ્રથમ ઘર અને સ્થાનિક સમુદાયને શિક્ષણ આપવાની જવાબદારી લઇને અને ત્યારપછી સંસ્થામાં અને પ્રથામાં સંબંધિત ફેરફારો કરીને શૈક્ષણિક પ્રથાઓને સંયોજિત અને સુવ્યવસ્થિત કરીને તેઓએ શિક્ષણને એટલી તો અગ્રતા આપી છે કે શિક્ષણનીતિ લંબાણપૂર્વકની સંસદીય ચર્ચા માગી લે છે અને તેના અમલીકરણ માટે પ્રચંડ વહીવટી આંતર્માળખાની જરૂર પડે છે.

શિક્ષણના આ નવસંસ્કરણ અને સંસ્થાકરણથી શિક્ષણની પ્રક્રિયામાં બેશક મહત્ત્વના ફેરફારો આવ્યા છે. પરંતુ લોકો જરા સરખી પણ શંકા વ્યક્ત કરે છે ખરા કે શું આ બધું ભલા માટે છે ? પોતાનાં બાળકોના ભણતરની વધુ ને વધુ જવાબદારી લોકોના હાથમાંથી જતી રહે છે, છતાં શિક્ષણ-વ્યવસ્થા પોતાનાં બાળકોને ક્યાં લઇ જઇ રહી છે તે વિશે તેઓ ખરેખર વિચારે છે

ખરાં ? શું દરેક કુટુંબ બાળકોના શિક્ષણના હેતુની એક સભાન ચેતના દ્વારા કે તેના કારણે પ્રથાને સમર્થન આપે છે ખરું ? આવા પ્રશ્નોના જવાબ કમનસીબે 'ના'માં જ મળતા હોય એમ લાગે છે. બાળકની જેવી શાળાએ જવાની ઉંમર થાય કે તરત જ માબાપ વિચાર્યા વગર જ બાળકને શાળાએ મોકલી દે છે. તેઓ શિક્ષણપ્રથાનું આખરી લક્ષ્ય શું છે તે વિશે પ્રશ્ન પણ કરતાં નથી કે તેના વિશે વિચાર પણ કરતાં નથી. તેઓ ઘણીવાર તેમનો અસંતોષ વ્યક્ત કરતાં હશે, છતાં પણ તેમની પ્રતિક્રિયાઓ મોટેભાગે નિષ્ક્રિય જ રહે છે. શિક્ષણમાં સુધારણા કેવી રીતે લાવવી તે વિશેનો અભ્યાસ કરવાની માબાપ ભાગ્યે જ પહેલ કરતાં હોય છે.

બાળકોના શિક્ષણ પરત્વે માબાપની ચુપકીદીનું શિક્ષણવિદો શિક્ષણમાં પ્રવર્તમાન સ્થિતિને માબાપોની મૂક સંમતિ છે એવું અર્થઘટન કરે છે. આ પૂરતું નથી. શિક્ષણ માટેના સામાન્ય ધ્યેયો active ઘડી કાઢીને તેને બહાલી આપવી એ તાતી જરૂરિયાત છે. તેના વગર શિક્ષણના હેતુ બાબતમાં કોઇ સમાન સમજૂતી કે કરાર સાધવાં અશક્ય બની રહેશે.

સુખ

એ તો સર્વસામાન્ય સમજૂતી છે કે બાળકોને શાળાએ મોકલવામાં માબાપની પ્રાથમિક ચિંતા તેમનાં બાળકોનું સુખ છે. સુખના અર્થ બાબતમાં ઘણી દલીલો કરવામાં આવે છે. છતાં અન્ય કોઇ શબ્દ દ્વારા દરેકની ખરા દિલની ઇચ્છા આનાથી વધારે સારી રીતે વ્યક્ત થઈ શકતી નથી. આમ છતાં વ્યવહારમાં તેનું અર્થઘટન કરવું મુશ્કેલ થઇ પડે છે. ઘણીવાર એવું કહેવામાં આવે છે કે શિક્ષણનું કાર્ય પુખ્ત જીવનની તૈયારી કરાવવાનું હોવું જોઇએ. આ મતનો સાવ સાદો ભાવ એ છે કે ત્રણ R પૂરતા થઇ રહેશે. બીજા લોકો શિક્ષણ વાસ્તવિક વિધા સાથે સુસંગત ન હોવા બદલ તેની ટીકા કરે છે. આવા લોકો દલીલ કરે છે કે શિક્ષણ આમજનમતનો પડઘો કે પ્રતિબિંબ હોવું જોઇએ. આમ છતાં મોટે ભાગે બંને મતમાં સંકુચિત ઉપયોગિતાવાદી માન્યતાનું પ્રતિબિંબ પડે છે કે જે બાળકો પોતાના ઘડતરનાં વર્ષો દરમિયાન કંઇક સુસંગત અથવા રસપ્રદ કે અર્થપૂર્ણ પામે તેના તરફ ધ્યાન ન આપતાં માત્ર બાળકો મોટાં થયા પછી તેમને શું ઉપયોગી થશે તેનાં ઉપર જ ભાર મૂકે છે.

આમ મોટાભાગના શિક્ષકો માત્ર વિદ્યાર્થીના મોટા થયા પછીની જરૂરિયાતોનો જ વિચાર કરીને, પોતાના વિદ્યાર્થીઓના મગજમાં એવી માહિતી

ભરવાનું જ વલણ રાખે છે, જે માહિતી વિદ્યાર્થીની વર્તમાન જિંદગી માટે સાર્થક પણ નથી કે સુસંગત પણ નથી. એટલે એ વાતની થોડી નવાઇ લાગે છે કે બાળકોને પોતાના અભ્યાસમાં રસ હોતો જ નથી અને ઘણી વખત પોતાના અભ્યાસક્રમને સમજવામાં નિષ્ફળ જાય છે. જાપાનની શિક્ષણ-વ્યવસ્થામાં અસ્તિત્વ ધરાવતો અંગ્રેજીનો ફરજિયાત વિષય તે આનું પ્રથમદર્શી ઉદાહરણ છે.

પોતાની મર્યાદા કરતાં વધારે ખોરાકને પચાવવાની નાનકડા શરીરની અશક્તિ જોતાં નાનકડા બાળકને બળજબરીપૂર્વક ખવડાવવાની હાનિકારક અસરો સરળતાથી જોઇ શકાય છે.

વધારાનો જથ્થો એટલે કે નહીં પચેલો બગાડ બાળકના શરીરમાંથી પસાર થઇ જાય છે અથવા વધારે ખરાબ તો એ છે કે પાચનતંત્રમાં જમા પણ થઇ જાય અને ધીમે ધીમે સમગ્ર પાચનતંત્રને બગાડીને ઝેરી બનાવી નાખે. દુર્ભાગ્યે, ભણતરમાં બળજબરીપૂર્વક વિપુલ પ્રમાણમાં અપાતી માહિતીને કારણે બાળકોમાં સર્જાયેલ માનસિક દુષિતતાની અસરો તત્કાળ નથી દેખાતી. પરિણામે આ ઝેરી પ્રક્રિયાની બાળકોના જીવનમાં થતી ભયંકર અસરોને પિછાણી શકાતી નથી. પરિસ્થિતિ ગંભીર છે, પરંતુ જ્યારે આપણે સમસ્યાનાં કારણો શોધીએ છીએ ત્યારે આપણી સામે એ વિરોધાભાસી કથન આવીને ઊભું રહે છે કે ભણતરની પ્રક્રિયામાં શિક્ષકો અને માબાપ બાળકોને વધુ દુઃખી કરતાં હોવા છતાં તેઓને એમ લાગે છે કે તેઓ બાળકોના ભાવિ ક્ષેમકુશળને સમર્થન આપી રહ્યાં છે.

પ્રવર્તમાન શિક્ષણ-વ્યવસ્થા પુખ્તજીવન માટેની પૂરતી તૈયારીઓ પૂરી પાડે છે કે કેમ તે પ્રશ્ન અત્યારે મુદ્દો નથી અને તદુપરાંત, પુખ્તજીવન માટેની તૈયારી એ શિક્ષણનો હેતુ હોવો જોઇએ તે નક્કી કરવું તે વ્યવસાયી શિક્ષણકારોનો વિશેષાધિકાર નથી. વહેલા કે મોડા શિક્ષણ બાબતે કે જે બાળકોના વર્તમાન સુખનો ભોગ લે છે અને થોડાક ભાવિ સુખનું નિર્માણ કરે છે. તેનું લક્ષ્ય બાળકોના વ્યક્તિત્વ તેમજ ભણતરની પ્રક્રિયાને જ બગાડે છે. મારા તર્ક પરથી હું એ તારણ ઉપર આવ્યો છું કે શિક્ષણનો હેતુ બાળકોને જવાબદાર બનવા, સામાજિક સંરચનાના તંદુરસ્ત ઘટક બનવા, સમાજના સુખ માટે પોતાનું યોગદાન આપવા, શક્તિમાન બનાવવા તે છે. તેમ જ તે દ્વારા તેમના પોતાના વ્યક્તિગત જીવનમાં સાર્થકતા ધ્યેય અને સુખની શોધ કરવી તે શિક્ષણનો હેતુ છે.

ચોક્કસ હું એ સારી રીતે જાણું છું કે કેટલાક વિદ્વાનો આ સરળ તારણને તરત જ સ્વીકારી લેવાના નથી. દાખલા તરીકે એ સુવિદિત છે કે કાન્ટ અને તેમના અનુયાયીઓ શિક્ષણના લક્ષ્ય તરીકે વિદ્યાર્થીઓના પોતાના સુખને શિક્ષણનાં લક્ષ્ય તરીકે લેવામાં વાંધો લીધો હતો.

કાન્ટ જેવા મહાન તત્ત્વચિંતક સાથે સ્પર્ધા કરવા માટે હું તો ગેરલાયક જ કહેવાઉં, છતાં દરેકના જીવનના સામાન્ય હેતુના સુવ્યવસ્થિત વિશ્લેષણ અને નિરીક્ષણો ઉપરથી શિક્ષણના હેતુ તરીકે સુખને સૂચવું છું. આ સંદર્ભમાં હું સૂચન કરું છું કે શિક્ષણનો હેતુ જીવનના હેતુમાંથી લેવાવો જોઇએ અને આમજનતા પોતાનું જીવન જે રીતે જીવે છે તેમાંથી તે જીવનના હેતુને તારવે છે અને પિછાણે છે, નહિ કે તત્ત્વચિંતકો કે સિદ્ધાંતકારો. બેશક કાન્ટનો વાંધો અંશતઃ શિક્ષણનો હેતુ તત્ત્વચિંતકો અને વિદ્વાનો દ્વારા પ્રસ્થાપિત થવો જોઇએ એવી પરંપરાગત વિચારસરણીમાંથી અને અંશતઃ તેમના જમાનાના શિક્ષણના ખ્યાલના અર્થઘટનમાંથી આવેલો છે.

ગમે તેમ પણ કહેવાનો સૂર એ છે કે શિક્ષણના હેતુને ઘડવામાં વિચારણામાં લેવા જેવી સૌથી અગત્યની બાબત વિદ્યાર્થીઓનું સુખ જ છે. વ્યવહારુ શબ્દોમાં સુખનો શો અર્થ થાય અને સમગ્રતયા હેતુ અને શૈક્ષણિક કાર્યક્રમોનાં ચોક્કસ ધ્યેયો વ્યાખ્યાયિત કરવાનું કાર્ય કેવી રીતે હાથ પર લેવું તે બે બાબતો તરફ આપણે લક્ષ્ય આપવું જ રહ્યું.

શિક્ષણના હેતુ તરીકે સુખ

સુખનો અર્થ :

સુખ એવો તો સામાન્ય અને પરિચિત શબ્દ છે કે એમ લાગે છે કે તેને સ્પષ્ટતાની જરૂર નથી. છતાં પણ ઝીણવટભર્યું અવલોકન કરતાં આપણને લાગે છે કે સુખ શું છે અને સુખનો અર્થ શો છે એ બાબતમાં લોકો ઘણા ભિન્ન ભિન્ન મત ધરાવે છે. જો શિક્ષણના હેતુ અને લક્ષ્યો નિર્ધારિત કરવામાં આધાર તરીકે સુખને જ લેવાનું હોય તો આપણે સુખનો શો અર્થ કરીએ છીએ તેની વધુ ચોક્કસ વ્યાખ્યાને ઘાટ આપવો જરૂરી બની રહેશે.

સુખને શબ્દોથી કે આદર્શવાદી તાત્ત્વિક ખ્યાલોથી સમજાવવાથી સંભવતઃ ગેરસમજ ઊભી થશે, કારણ કે સુખ એ સિદ્ધાંત ઉપર નહીં પરંતુ વ્યક્તિના અનુભવ ઉપર આધારિત છે.

આમ સુખને સમજાવવા શાબ્દિક ખુલાસા કરતાં થોડાં હકીકતપૂર્ણ ઉદાહરણો વધારે અસરકારક થશે, કારણ કે સુખ એ એવી બાબત છે જેનો આપણે આપણા રોજિંદા જીવનમાં અનુભવ કરીએ છીએ. સુખના ખ્યાલને વધુ સારી રીતે સમજવા માટે આપણે તેનાં વિરોધી પાસાં દુઃખને તપાસીશું અને તેના સારાં-નરસાં પાસાંની છણાવટ કરવાના પ્રયાસ તરીકે સામાન્યતઃ પ્રવર્તતા ખોટા ખ્યાલો ટાંકીશું.

પહેલાં તો જીવનમાં સુખ સિવાય અન્ય કોઇ આદર્શ કે હેતુ છે કે કેમ તે પૂછવું યોગ્ય થશે, જો તેમ હોય તો, તે સંભવતઃ સુખના ખ્યાલની મારી સમજ કરતાં ભિન્ન સમજ ઉપર આધારિત છે અને કદાચ તે સુખના તત્ત્વને કે ઘટકને સમગ્રપણે ખોટું જ સમજે છે. સુખ શબ્દનું અર્થઘટન દરેક વ્યક્તિના અનુભવના આધારે વિવિધ રીતે કરી શકાય. એક સર્વસામાન્ય વ્યાખ્યા ઉપર આવવું મુશ્કેલ છે. કેટલાક લોકો કદાચ ધનદોલતને સુખ ગણે અને સંતોષ અનુભવે, ઘણા સમાજમાં ઊંચા હોદ્દા કે દરજ્જો મળે તેમાં પરમ સુખની અનુભૂતિ કરે. બીજાં ઘણાં સુખનાં ઉદાહરણો ગણાવી શકાય, પણ તે બધાં સુખના ખ્યાલની અધૂરી સમજમાંથી આવે છે.

એક વખત એક પ્રતિષ્ઠિત વિદ્વાને મને પૂછ્યું હતું કે સુખ જેવા આવા સરળ શબ્દથી વ્યક્તિના જીવનનું સમગ્ર ધ્યેય પારખી શકાય ખરું ? તેઓ તો સ્પષ્ટપણે તેવું વિચારતા જ નહોતા. પરંતુ જો આપણે એવા તારણ ઉપર આવીએ કે સુખ શબ્દ સંતોષકારક નથી, તો તેનું સ્થાન લે એવો અન્ય કોઇ યોગ્ય શબ્દ છે ખરો ? માનવજાત માટે કદાચ બીજાં લક્ષ્યો અસ્તિત્વ ધરાવતા હોય એવું કદાચ લાગે, સુખ કરતાં વધારે વ્યાપક લક્ષ્ય શોધવું મુશ્કેલ છે. કેટલાક લોકો શિક્ષણના હેતુ તરીકે સુખને સ્વીકારવામાં કદાચ વાંધો લે કારણ કે તેઓ તેને સ્વાર્થી વ્યક્તિગત લક્ષ્ય ગણે છે, પરંતુ તર્કયુક્ત રીતે હવે પછીના વિભાગોમાં આપણે તેને સામાજિક ઘટના તરીકે પારખીએ છીએ એ જોતાં સુખ કે જે જીવનનું જવાબદાર લક્ષ્ય છે તેની આપણે બૃહદ્ વ્યાખ્યા શોધીશું.

આમ સુખની આપણી વિચારણામાંથી એક પ્રતીતિ એ ઊભરી આવે છે કે જે વ્યક્તિઓ સુખના સીમિત અર્થને જ પસંદ કરે છે, પછી તેમના માટે સુખ એટલે ધનદોલત એકઠી કરવી હોય કે સમાજમાં ઊંચું સ્થાન પ્રાપ્ત કરવું હોય કે બીજું કંઇપણ હોય - તેઓ સુખની સંપૂર્ણ વ્યાખ્યાને ગૂંચવી નાખે છે અને એમ કરીને તેઓ સંપૂર્ણ સુખને બદલે અંશતઃ સુખમાં જ સંતોષ માની લે છે. આવી પસંદગીઓ પાછળનાં કારણોમાં સુખના ખ્યાલના વિકાસમાં

આવેલી સ્થગિતતા તથા માણસના તેની જિંદગીનાં અન્ય મહત્ત્વનાં પાસાંને બદલે કોઇ એક ચોક્કસ પાસા પ્રત્યેના વળગણનો સમાવેશ થાય છે. આ ઘટના આપણને એ સમજવા પ્રેરે છે કે સુખને આપણે સિદ્ધ કરવાના નિર્ધારિત લક્ષ્ય તરીકે નહીં પણ એક ઉદ્ભવી રહેલી ઘટનાના અર્થ તરીકે વાત કરીએ છીએ. સુખની આ ક્રિયાશીલ અને વિકાસશીલ પ્રકૃતિ આપણા શિક્ષણકારો માટે મહત્ત્વની છે. શિક્ષણના વ્યવહારોપયોગી નવસંસ્કરણમાં પૂર્ણતા માટે "જીવન માટે જીવનનું અને જીવન દ્વારા" જ પ્રક્રિયા તરીકે જીવન અને ભણતર બંનેની સમજ છે.

સમાજશાસ્ત્રની શિસ્તના વિકાસને કારણે તાજેતરનાં વર્ષોમાં સુખની આપણી સમજ વિસ્તરી છે. અગાઉ જણાવ્યા પ્રમાણે, કાન્ટ સુખને શિક્ષણનો હેતુ બનાવવાના વિરોધી હતા. આમ છતાં પણ, હું માનું છું કે જો એ વખતે સમાજશાસ્ત્ર (અત્યાર જેટલું) વિકસ્યું હોત તો તેમણે જુદી રીતે વિચાર્યું હોત. સુખના કાન્ટના ખ્યાલમાં સમાજના તત્ત્વનો સમાવેશ થતો નથી. ઑગસ્ટ કોમ્તે દ્વારા સમાજશાસ્ત્રનો વિકાસ થયો તે પહેલાં સમાજની વિભાવના પ્રત્યે સભાનતા ન હતી અને તેથી કાન્ટ દ્વારા સમાજને ધ્યાનમાં લેવામાં આવ્યું નહોતું.

સમાજશાસ્ત્રની શિસ્ત દ્વારા પૂરાં પાડવામાં આવેલાં વિભાવનાત્મક સાધનોને કારણે સમાજના સભ્યોએ ઘડેલાં સુખમાંનાં વ્યક્તિલક્ષી અને વ્યક્તિ નિરપેક્ષ તત્ત્વોને આપણે સ્પષ્ટ રીતે જુદાં પાડી શકીએ છીએ. આ જ પર્યાવરણીય પરિબળો એટલે કે વસ્તુલક્ષી પરિસ્થિતિઓને કારણે બે વ્યક્તિ તરફથી અથવા જુદા જુદા પ્રસંગે એક જ વ્યક્તિ તરફથી બે તદ્દન ભિન્ન પ્રતિક્રિયાઓ વ્યક્ત થાય એવું પણ બને અને એક સમાન સંજોગો એક વખત સુખ લાવે તો બીજી વખત દુઃખ પણ લાવે. ઉપરાંત, આપણે સૌ સારી રીતે જાણીએ છીએ કે લોકો તેમની આજુબાજુના લોકો પ્રત્યેની ઈર્ષાને કારણે પોતે સુખી છે એવું બહારથી દરેક રીતે બતાવે, છતાં તેઓ પોતાની જાતને અતૃપ્ત અને દુઃખી માને એવું બને અથવા તેનાથી ઊલટું પણ સાચું હોઇ શકે. આમ એ તો સ્પષ્ટ છે કે સુખના આ પ્રશ્નને બે પાસાં છે.

આપણે જો આ વસ્તુલક્ષી તત્ત્વને વ્યક્તિગત અને સુખ માટેની સામાજિક જરૂરિયાતોમાં વહેંચી દઈએ તો આપણને જોવા મળે છે કે બેમાંથી એક પણ બાબત બીજીને પૂરેપૂરી બાકાત નહીં રાખી શકતી હોવા છતાં સુખ માટેની સામાજિક જરૂરિયાતો વિશેષ અગત્યની છે. સારું સુખ કોઇને પણ સંપૂર્ણપણે તેની પોતાની શરતોએ મળવાનું નથી. આપણે એકલા જીવતા નથી. પ્રત્યક્ષ



શિરોગને એલીમેંટરી સ્કુલના મુખ્ય દરવાજાની સામે પોતાના શિષ્યોની સાથે ત્સુનેસાબુરો માકીગુચી (ડાબા બાજુથી બીજા)



શિરોગને એલીમેંટરી સ્કુલમાં પોતાના વિદ્યાર્થીઓ સાથે માકીગુચી

રીતે કે પરોક્ષ રીતે સામાજિક પર્યાવરણનો પ્રભાવ વ્યક્તિ ઉપર રહેતો નથી અને વ્યક્તિઓ કે ઘટનાઓ વચ્ચેના પરસ્પર સંસર્ગ કે સંપર્કને કારણે કોઇ પણ બાબત આપણે આ[illegible] કરવા ઉપર આગ્રહ રાખી શકવાના નથી એ નક્કી છે. માત્ર પોત[illegible]ું જ [illegible]ચારવાને બદલે આપણે એ ધ્યાનમાં રાખવું જોઇએ કે વ્યક્તિગત તંદુરસ્તી સમાજમાં સહકારભર્યું અને પ્રદાનાત્મક જીવન જીવવા ઉપર ભાર મૂકીને તેની જરૂરિયાત દર્શાવે છે. આપણાં જીવન બીજાંનાં જીવન સાથે હંમેશાં ગાઢ રીતે સંકળાયેલાં છે. સંકુચિત અહમ્‌વૃત્તિ ધરાવનાર જ આ બાબતને અવગણી શકે. આપણાં બાળકોના શિક્ષણના હેતુ તરીકે સુખનો અર્થ સુનિશ્ચિત કરવો હશે તો આવી પ્રબળ વસ્તુલક્ષિતા નહીં ચાલે.

સમાજની ચિંતાઓથી આપણે આપણું મોં ફેરવી લઇ શકીએ નહીં. અત્યંત સુંદર બંગલાના રક્ષણ માટેની ઊંચી દીવાલો અને સલામતી રક્ષકો કદાચ થોડા સમય માટે નફિકરાઇભર્યું જીવન આપી શકે, પરંતુ એક દિવસ આપણને જ પ્રતીતિ થશે કે આપણે કેટલા સ્વાર્થી અને સંકુચિત માનસના વ્યક્તિ બની ગયા છીએ ત્યારે આપણું સુખ ક્યાં હશે ? સાચું સુખ આપણાં સમુદાયની અન્ય વ્યક્તિઓની સફળતા અને નિષ્ફળતાના આદાનપ્રદાન કરવાની કાર્યવાહીથી મળે છે. આથી એ જરૂરી છે કે કોઇ પણ સુખના સાચા ખ્યાલ સમાજના અસ્તિત્વ પ્રત્યેની સંપૂર્ણ પ્રતિબદ્ધતાનું વચન ધરાવતો હોય.

સુખ અને સંપત્તિ

જો આપણે સુખની સાચી વ્યાખ્યા ઉપર આવવું હોય તો આપણે સુખ અને સંપત્તિ વચ્ચેના સંબંધને તપાસવો પડશે. વ્યક્તિના સુખ અને સમગ્ર સમાજના હિત માટે સંપત્તિ અને લોકો તેને જે રીતે વાપરે છે તેના જેવાં અન્ય કોઇ તત્ત્વ નુકસાનકારક કે હાનિકારક નથી. ચોક્કસપણે જિંદગીનાં કેટલાંક બીજાં પાસાં છે જેના વિશે આવાં ભયંકર પરિણામોવાળી ગૂંચવાડાભરી વિચારસરણી પ્રવર્તે છે. આલ્ફ્રેડ નોબલે ખૂબ જ સરસ વાત કરી છે કે સંપત્તિ વારસામાં મળી શકે છે, સુખ નહીં. ગળાકાપ અને કઠોર સ્પર્ધા અને ભૌતિક વળગણના આ યુગમાં આપણે શીખવાની આશા રાખી શકીએ તેવો સૌથી અગત્યનો આ પાઠ છે. શ્રીમંત અને ગરીબ સંચાલક મંડળ અને કામદારોને સમાન રીતે ખરેખર કિંમતી શું છે તેની પુનઃ વિચારણા કરતાં વધારે અગત્યની પ્રતીતિ જોવા નહીં મળે. ખાસ કરીને જો તેનાથી નફરત અને હિંસામાં એક ક્ષણનો ય વિરામ આવી શકે તો.

જો આપણે આ વાસ્તવિકતાઓને તેનું હાર્દ દરેક જણ સુધી પહોંચે તેવી સરળ ભાષામાં જણાવી શકીએ તો હું માનું છું કે લોકો સમાજની સ્થિતિ સુધારવા અને તે સુધારવાનાં સાધનો શોધવા અને એ રીતે બધાને સુખી કરવા વિશે વિચારવા માંડશે.

પરંતુ કમનસીબે અત્યારે લોકો એ વિચાર ઉપર ચાલે છે કે તમે સંપત્તિ એકઠી ન કરો તો ભલે તમારાં બાળકો તે કરતાં. જાણે કે સુખ હોદ્દા અને ધનદોલત દ્વારા જ આપી શકાતું હોય એમ શ્રીમંત વર્ગ સંપત્તિ એકઠી કર્યા જ કરે છે. છતાં લોકો જેટલું વધારે ધન છુપાવે છે એટલું જ તે વધારે અપૂરતું લાગે છે. કારણ કે તેઓ એમ સમજી બેઠાં છે કે તેમની ધનદોલત તેમનાં બાળકો માટે સુખ બની જશે. આ ભ્રમણા છે. ઘણી વખત એવું બને છે કે સંતાનો માટે છોડવામાં આવેલી સંપત્તિ તેમના માટે સુખને બદલે વારસાગત દુઃખ બની જાય છે અને સરવાળે સૌથી મોટી વક્રતા એ થાય છે કે શ્રીમંત લોકોને પોતાનું કાર્ય કરવામાં પણ આનંદ આવતો નથી. તેઓ પેલી ભ્રમણા પાછળ દોડવામાં પોતાના વર્તમાન સુખને જ વ્યર્થ બરબાદ કરી નાખે છે. આપણે પહેલાં વિચાર્યું હોત તો આપણને ખબર પડત કે સંપત્તિ એકઠી કરવા માટે જરૂરી નરી ચાલાકી દુઃખી બાળકમાં પણ ઊતરી આવે. આ બાબત જેઓને જાતે જ પુરવાર કરવી હોય તેઓ ખાનગી માલિકીની ખામીયુક્ત અને અસમાન પ્રથા સામે ઝઝૂમતાં ઝઝૂમતાં પોતાની આખી જિંદગી ખર્ચી નાખવી હોય તો ભલે ખર્ચે, પરંતુ તેમાં વ્યક્તિની સંભાવનાઓનો કેટલો બધો વ્યય!

કેવળ ભૌતિકતા પાછળની દોડને અંતે હાથ લાગતી નિરર્થકતાની પ્રતીતિ થતાં જ આપણને ખ્યાલ આવી જાય છે કે બીજા લોકો આપણાથી આગળ નીકળી જઈ રહ્યા છે એવા ભયમાં રહેવા કરતાં બીજાને કશુંક આપવામાં આનંદ મેળવવો બહેતર છે. મૂર્ખતાપૂર્વક ભૌતિક સંપત્તિ એકઠી કરવામાં આપણી જિંદગી વેડફી નાખવા કરતાં આપણા અસ્તિત્વનો તાગ મેળવીને મનની શાંતિની ખોજ કરવી બહેતર છે. આવા સ્પષ્ટ દષ્ટિકોણથી જ જેઓ ધન પાછળ ગાંડા થયા છે અથવા જેઓ પોતાની ભ્રમણાને ઓળખવા માટે ભૌતિકતાની જાળમાં ફસાયા છે તેમને મદદ કરવાની જવાબદારી આવશે, પરંતુ આપણા દરેક માટે સૌથી પહેલી વાત તો સંપત્તિ વિશેની આપણી ભ્રાંતિમાંથી આપણી જાતને છૂટકારો અપાવવો તે અને તે રીતે દરેકને માટે આર્થિક સલામતી દ્વારા શાંતિનો માર્ગ સ્થાપિત કરવામાં મદદ કરવી તે છે.

ધન અને સંપત્તિ વિશેની આ વાસ્તવિકતાઓ જો સમજાઈ હોત તો લોકો માત્ર સંપત્તિ એકઠી કરવા પાછળ પોતાનાં જીવન બરબાદ ન કરત. જે લોકોને આ સત્ય સમજાઈ જાય છે તેઓ કૃતજ્ઞતા અનુભવે છે અને બીજાને ધન આપવામાં આનંદ મેળવે છે. આવી વ્યક્તિઓ ભૌતિકતા પાછળની દોડ પાછળ મૂર્ખતાપૂર્વક સમય બરબાદ કરવાને બદલે, જીવનનાં હાર્દરૂપ અને ચિરસ્થાયી મૂલ્યોનો તાગ મેળવીને સુખ અને પરમશાંતિની સ્થિતિ હાંસલ કરવાની કોશિશ કરે છે.

છતાં આટલો સ્પષ્ટ દષ્ટિકોણ કેળવવામાં લોકોને સહાયરૂપ થવું ખૂબ જ કપરું છે. ઈતિહાસમાં માત્ર સંપત્તિ પાછળની દોટની મૂઢતાનાં અનેક દષ્ટાંતો મળી આવશે, પરંતુ જો વ્યક્તિમાં પર્યાપ્ત સૂઝ નહીં હોય તો તેને આવાં દષ્ટાંતો દેખાવાનાં નથી. પરંતુ "પર્યાપ્ત સૂઝ" એટલે શું? જે વિરોધાભાસ લાગે છે તેનો આપણે અહીં સામનો કરવાનો આવે છે. જીવનમાં ભૌતિક બાબતોની ભૂમિકાને યોગ્ય રીતે તરાશવા માટે દષ્ટિકોણ અને સૂઝ કેળવવા ફુરસદ અને આધ્યાત્મિક ચિંતન માટેની ક્ષમતા જરૂરી છે. આ ફુરસદ અને ક્ષમતા સંપત્તિ અને સામાજિક પ્રતિષ્ઠા કે જેના માટે દરેક જણ સંઘર્ષ કરતો હોય છે તેની સાથે જ આવતાં હોય તેમ લાગે છે. પરંતુ બરાબર આ જ મુદ્દે આપણે વધારે કાળજીપૂર્વક વિચારવાની જરૂર છે. ભૌતિક બાબતો અંગે સૂઝ અને સમજ કેળવવી આમજનતા માટે મુશ્કેલ લાગે છે ત્યારે, હું માનું છું કે જો લોકોને સાચી સામાજિક સભાનતા હાંસલ કરાવવામાં મદદરૂપ થઈ શકાય તો ભૌતિક બાબતો અંગે તેમના મનમાં રહેલા ખોટા ખ્યાલોની તેમને પ્રતીતિ થશે. એટલે, ખૂબ જ જૂજ લોકો કરી શકે એવા ફુરસદના સમયના ચિંતનમાંથી આવતી સૂઝને બદલે આપણે આ સઘન સામાજિક સભાનતા ઉપર આપણું ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવું પડશે. હું પછીથી આગ્રહ રાખવાનો છું તે મુજબ આ સઘન સામાજિક સભાનતાને કેળવવી તે જ સાચા શિક્ષણની પ્રાથમિક જવાબદારી છે.

સુખ અને સદ્‌ગુણ

જૂની જાપાની ઉક્તિ છે કે સદ્‌નસીબ નથી આકાશમાંથી આપોઆપ ટપકી પડતું, નથી ધરતીમાંથી ફૂટી નીકળતું કે નથી દૂરથી અચાનક આવીને આપણને ભેટી પડતું. સદ્‌નસીબ સદ્‌ગુણોના આચરણથી આવે છે અને એ આપણી મૂળ મનઃસ્થિતિનું બીજું નામ જ છે. ખરા આશીર્વાદ એમને જ મળે છે કે જે નમ્ર લોકો પોતાના કુટુંબના ભલા માટે મહેનત કરે છે અને પાંચ સંબંધોને

પુષ્ટિ આપે છે. તેનાથી ઊલટું, બદનસીબ પણ એમ જ આવી જતું નથી. વિપત્તિઓ કે જે આપણી બરબાદીનું કારણ છે અને આપણી જિંદગીને હણી લે છે, તે જગતના કુદરતી ક્રમને તોડીને આવી પડે છે અને તે આપણા પોતાના જ સ્વાર્થ અને લાપરવાહી, આપણા વિશ્વાસઘાત, આપણી કર્તવ્યહીનતા, પતિ–પત્ની વચ્ચેના ઝઘડા, ભાઈ–ભાઈ કે ભાઈ–બહેન વચ્ચેની પ્રતિસ્પર્ધા અને કુટુંબ પ્રત્યેની ફરજોના ત્યાગનું જ પરિણામ છે. જેઓ શાપિત જિંદગી જીવે છે એમને જ ખરા શાપ ભોગવવા પડે છે.

કોઈ પણ વ્યક્તિ સમગ્રતઃ આ તર્ક સ્વીકારે કે ન સ્વીકારે, એટલું તો કબૂલવું જ રહ્યું કે તેમાં કંઈક સત્ય તો છે જ. જિંદગીનો ભરપૂર અનુભવ ખરેખર ત્યારે જ આવે જ્યારે સુખ અને સદ્‌ગુણનો મેળ બેસે. હું શ્રીમંત છું એવું દેખાડવા સંપત્તિ ભેગી કર્યા કરવી તે, આગળ નોંધ્યું તેમ, એક ભ્રમણા છે અને તે એવી ભ્રમણા છે કે જે આપણને સુખી કરવાનું તો એક બાજું રહ્યું તેને બદલે ખાલીપણા અને હતાશા તરફ લઈ જાય છે. જો આપણો સમાજ તેના સભ્યોના જીવનમાંની સદ્‌ગુણરહિતતા અને ખોટાં મૂલ્યો તરફ આંખ આડા કાન કરીને તેને પ્રોત્સાહિત કરતો રહેશે તો આપણે સમાજનું પુનઃનિર્માણ કરવું પડશે જેથી સુખ અને સદ્‌ગુણનો મેળ બેસી શકે. સામાજિક અસમાનતાની પ્રવર્તમાન સમસ્યાઓ સામે આવી નવશક્તિકરણ ચળવળ જ કામ લઈ શકશે, કારણ કે આ સમસ્યાઓ એ જ વિષમતાનો એક ભાગ જ છે. એ આપણા વર્તમાન સમાજની વિશેષતઃ ગંભીર ઊણપ છે કે અમર્યાદ ખાનગી ધનદોલતની સંભાવના ખાનગી અને જાહેર હિત વચ્ચેની અસમાનતાને સમર્થન આપે છે. કડવું સત્ય એ છે કે સંપત્તિની અસમાન વહેંચણી એકધારી રીતે વધુ ને વધુ ખરાબરૂપ ધારણ કરી રહી છે. એક બાજુ બાહ્ય અંકુશો વડે પુનઃસરકારી નીતિ ઘડીને અને બીજી બાજુ આંતરિક અંકુશો વડે લોકોને ખરેખર જરૂરિયાત છે તેના કરતાં વધારે ખાનગી ધનદોલત રાખવાની મૂળભૂત નિરર્થકતા સમજાવીને આ બાબતને રોકવી પડશે.

સુખ અને સ્વાસ્થ્ય

શિક્ષણના હેતુ તરીકે સુખની વિચારણામાં સુખ અને સ્વાસ્થ્ય વચ્ચેનો સંબંધ પણ ધ્યાનમાં લેવાવો જોઈએ. સ્વાસ્થ્ય એ સુખનો દૈહિક પાયો છે.

ઘણી વખત આ સરળ સત્ય નજર અંદાજ થઈ જાય છે. છતાં પણ, જો આપણું શરીર અથવા આપણું મન ભોગવવા માટે પૂરતાં સજ્જ ન હોય

તો અઢળક સંપત્તિ કે ઊંચી પ્રતિષ્ઠા કે પ્રચૂર વિદ્વત્તાનો શો અર્થ? સ્વાસ્થ્ય એ વ્યક્તિના ક્ષેમકુશળની પ્રથમ શરત અને તેનું પ્રતીક છે.

સુખ સ્વાસ્થ્ય ઉપર આધાર રાખે છે તો સ્વાસ્થ્ય હકારાત્મક પ્રવૃત્તિ ઉપર આધાર રાખે છે. વ્યક્તિની ઊર્જા ઘણી વખત ધ્યેયહીન જીવન, નિરસતા કે ખંડનાત્મક પ્રવૃત્તિ દ્વારા વેડફાય છે. વ્યક્તિ આધેડ થઈ જાય ત્યાં સુધીમાં મોટે ભાગે વ્યક્તિના બદલાવામાં બહુ મોડું થઈ ગયું હોય છે અને વ્યક્તિના વર્તનની મોટા ભાગની રીતભાતો ગોઠવાઈ ચૂકી હોય છે. પરંતુ બાળકો અને યુવાનોની ઊર્જાને રચનાત્મક પ્રવૃત્તિઓમાં કેવી રીતે વાળી શકાય તે તેમને બતાવી શકાય. તેમને મૂલ્યસર્જનાત્મક જીવન તરફ દોરી શકાય અને શિક્ષણનું કારણ છેવટે આ જ છે.

શિક્ષણનો હેતુ અને સમાજ

સામાજિક સંદર્ભમાં શિક્ષણનો હેતુ

જો શિક્ષણે સર્વને માટે સુખ એ પરિપૂર્ણતાનું લક્ષ્ય હાંસલ કરવું હશે તો તેણે અજાણ અને અહંકેન્દ્રી સામાજિક અસ્તિત્વની ઉદાસીનતાને સમાજ પ્રત્યેની સભાનતાપૂર્વક અને વિચારપૂર્ણ પ્રતિબદ્ધતામાં ફેરવવી પડશે. લોકોનું સમાજ પ્રત્યે કેટલું ઋણ છે તેની અને તેઓ માત્ર પોતાની પાયાની જરૂરિયાતો અને સલામતી માટે નહીં પરંતુ સુખ સર્જનાર જે દરેક વસ્તુ માટે જે સ્થિતિમાં જીવે છે તેની પ્રતીતિ શિક્ષણ લોકોને કરાવી શકે છે અને કરાવવી પડશે. એવી કોઈ બાબત નથી જેના માટે આપણે સમાજના ઋણી નથી. સમાજ એવા પ્રકારની વ્યવસ્થા છે જેની અંદર આપણે રહીએ છીએ તેમાંથી આપણે એટલે અંશે લાભો ભોગવીએ છીએ કે તેના રક્ષણ વગર આપણે થોડો સમય પણ આપણું જીવન ચલાવી શકીએ નહીં. એવા ઘણા લોકો છે જેમણે સમાજ પાસેથી મેળવેલા લાભોથી તેઓ અજાણ છે અને તેઓને તેમની પોતાની અંગત જિંદગીની જ ચિંતા છે. આવા લોકો જરા સરખી પણ અસુવિધા ભોગવવા તૈયાર નથી. તેઓ મોટે મોટેથી પોતાના હક્કોનો દાવો કરે છે, પરંતુ તે હક્કો સાથે આવતી જવાબદારીઓથી તેઓ દૂર ભાગે છે. શિક્ષણકારની શ્રદ્ધાએ સમાજ દરેકને સુખ કેવી રીતે આપે છે તેની સભાનતા એક વખત જગાવી હતી. આ શ્રદ્ધા એ છે કે આ એ જ લોકો છે કે જેઓ બીજા સાથે સુમેળથી રહેવાની રીતભાત અને સાધનો વિશે વિચારણા કરવા પ્રોત્સાહિત થશે. એટલું જ નહીં

પરંતુ સામાજિક અસ્તિત્વના નૈતિક કાયદાઓને અપનાવવા ખરેખર આદર્શ અને તેમને પ્રતીતિ થશે કે સમાજમાં ફળદાયી ભાગીદાર બનવા કરતાં પોતાના સુખનો વધારે સારો બીજો કોઈ રસ્તો નથી. આ પારસ્પરિકતા વગર ન્યાયકારી અને માયાળુ સમાજ શક્ય નથી.

જેવા લોકો સમજવા માંડશે કે સમાજમાં તેમની જિંદગી ખરેખર કંઈક સારું કરે છે તેવા પોતાની જાતે વધુ આદર્શ સમાજનું સર્જન થાય તે માટે બધાના ભલા માટેનું કામ ઉપાડી લેશે.

શિક્ષણ સમાજના સભ્યોને જરૂરી એવા વ્યક્તિગત ચારિત્ર્યને સર્જવા કોશિશ કરે છે, કે જે ચારિત્ર્ય તેમને સમાજમાં સર્જનાત્મક ભાગીદાર બનાવવા સમર્થ બનાવશે, પરંતુ શિક્ષણે આ સામાજિક કાર્ય કરવા માટે ઉપર સૂચવ્યા મુજબ વ્યક્તિની સભાનતા માત્ર વ્યક્તિગત હક્કો અને અંગત જિંદગીના વિશેષાધિકારી પૂરતી મર્યાદિત છે તેને વધારવી પડશે, જેથી સહિયારા સામાજિક જીવનની ફરજો અને જવાબદારીઓનો પણ સ્વીકાર થઈ શકે.

એટલે જેના વિશે સભાનતા નથી એવા સામાજિક જીવનને સુઆયોજિત અને વિચારશીલ સામાજિક જીવનમાં પરિવર્તિત કરવું એ શિક્ષણનો હેતુ છે. બીજા શબ્દોમાં, શિક્ષણ એ વ્યક્તિના સામાજીકરણનું અગત્યનું પાસું છે. ડાર્વિને એમ લખીને બહુ સરસ વાત કરી છે કે "શિક્ષણ એટલે સગીર વ્યક્તિનું સામાજીકરણ." શિક્ષણકારો કે જેમનું કાર્ય સામાજીકરણને વ્યક્તિગત જીવનમાં લાવવામાં સહાયરૂપ થવાનું છે તેમણે બીજા બધા કરતાં તેમના પોતાના રોજિંદા જીવનને તેમના સમાજને ઉપયોગી બનાવવું જોઈએ. તેઓ સમાજને જે કંઈ પણ રીતે યોગદાન આપી શકે તે રીતે યોગદાન આપવું જોઈએ.

સમાજમાં વ્યક્તિસ્વાતંત્ર્ય

માનવીયતાની વિભાવનામાં માત્ર સંવેદના, સ્પર્શ, શરીરના સ્વરૂપનો જ નહીં, આત્માનાં પાસાંનો પણ સમાવેશ થયેલો છે. આ આત્મા શારીરિક સ્વરૂપથી ભિન્ન છે. તેનો પાયો શરીરમાં જ છે. એ જ રીતે સમાજની વિભાવના પણ સમૂહમાં રહેતા લોકોના દેખીતા સંજોગોથી વિશેષ છે અને તે તેમના સહજીવનના પાયારૂપ તેમના આંતરસંબંધોના તાણાવાણા ઉપર ધ્યાન કેન્દ્રિત કરે છે. સમાજ એ માત્ર લોકોનો સમુદાય નથી, પણ તેમનું માનસિક અને આત્મીય સંગઠન છે. એક ટેબલ ઉપર મૂકવામાં આવેલા પેન, શાહીનો ખડિયો, થોડી પેન્સિલો અને કાગળ અને થોડાં પુસ્તકોની કલ્પના કરો. બાહ્ય રીતે

વસ્તુઓના સમૂહની અને જ્યાં માબાપ, બાળકો અને કદાચ નોકરો એક જ જગ્યાનો સાથે ઉપયોગ કરે છે તે ઘરની વચ્ચે કદાચ તફાવત ન હોય. પરંતુ સામ્યતા અહીંયા જ પૂરી થાય છે. ટેબલ ઉપરની વસ્તુઓમાંથી એક કે બે વસ્તુઓને લઈ લેવામાં આવે તો બાકીની વસ્તુઓ ઉપર તેની કંઈ અસર થવાની નથી. બીજી બાજુ, લોકોની આકસ્મિક મળતી સભાઓ સિવાય, માણસોના જે જૂથમાં વત્તે કે ઓછે અંશે કાયમીપણું હોય તેઓ એકબીજા સાથે માનસિક રીતે કે ભાવુકતાપૂર્વક એકબીજા સાથે જોડાયા વગર રહેતા નથી.

વર્ગખંડની પરિસ્થિતિમાં કે જ્યાં વિદ્યાર્થીઓ તેમને સોંપવામાં આવેલા કામ કરતી વખતે એકબીજા સાથે ઓછા સંપર્કમાં આવતા હોય કે એકબીજા તરફ ઓછું ધ્યાન જતું હોય ત્યાં પણ જો કોઈ દિવસ કોઈ વિદ્યાર્થી ગેરહાજર હોય તો દરેકને તરત ખબર પડી જાય છે કે આજે કંઈક જુદું જુદું લાગે છે, આજે કંઈક ખૂટે છે. વિદ્યાર્થીનું ખાલી સ્થાન તરત જ તર્કવિતર્કનું કેન્દ્ર બની જાય છે. જેમકે એ વિદ્યાર્થી આજે બીમાર હશે, અથવા કદાચ બીજું કંઈ કારણ હશે, એટલે તે આપણા જીવનના સૌથી ઉપરછલ્લા સંબંધો સાથે પણ છે, જેની સાથે નિકટના સંબંધો ધરાવતા હોઈએ તેવી વ્યક્તિની ખોટ કેટલી વધુ તીવ્રતાથી સાલે છે? અથવા કલ્પના કરો કે જો સમગ્ર વર્ગ પેલા એક વિદ્યાર્થીની હાજરી ઉપર વિશેષ નિર્ભર હોત તો તેઓ કેટલા નિરાશ અને ઉદાસ હોત!

લોકોને એકબીજા સાથે જોડાયેલાં રાખતાં પરિબળો પ્રચ્છન્ન પરંતુ સજ્જડ હોય છે. વધારે તો વસ્તુઓના સ્વભાવમાંની ભૌતિક અનુરૂપતા પરમાણુ અને અણુ સંબંધી આકર્ષણનાં બળોમાં કદાચ જોવા મળે, જે સૂક્ષ્મ હોવાથી દેખાતાં ન હોવા છતાં દરેક કણ ઉપર અસરને સઘન કરતા હોવાં જોઈએ. એ જ રીતે આકર્ષણ અને અણગમાના કાયદાઓ માનવીય સામાજીકરણને સંચાલિત કરે છે. અમુક વ્યક્તિઓ કદાચ બાહ્ય ખતરાને કારણે એકબીજાની નજીક આવે કે એકબીજા સાથે જોડાય તો પણ તે જોડાણને કારણે વ્યક્તિઓના વર્તનમાં અમુક પ્રકારની શિસ્ત આવે છે એટલું જ નહીં પણ તે જોડાણ જે–તે વ્યક્તિઓના સમૂહની નીતિરીતિ ઉપર પણ અસર કરે છે.

ત્રીસ વર્ષ પહેલાં 'માનવજીવનની ભૂગોળ' નામના મારા પુસ્તકમાં પરસ્પરાવલંબિત સંબંધોના તાણાવાણામાં સમાજની વિભાવના વિશે સમજૂતી આપવાનો મેં પ્રયાસ કર્યો હતો. વચ્ચેનાં વર્ષોમાં સમાજની મારી સમજ ઘણી વિકસી હોવા છતાં, એ વખતે મેં આપેલાં ઉદાહરણો અત્યારે પણ પ્રસ્તુત

લાગે છે. નીચેના ફકરા અગાઉના મારા લખાણમાંથી લીધેલા છે :

'સમાજ' શબ્દનો ઉપયોગ વિવિધ સંદર્ભોમાં થાય છે અને તેમાંથી 'શૈક્ષણિક સમાજ', 'આર્થિક સમાજ', 'સમાજવાદ' અને 'સમાજવાદી પક્ષ' જેવા અર્થો અને ભાવો નીકળે છે. ઘણી વખત લોકો 'સમાજને ખાતર', 'સામાજિક પ્રતિબંધો' વગેરે જેવા પ્રયોગો કરતા હોય છે. વધારે પ્રચલિત ઉપયોગમાં તેનો અર્થ વિશ્વસમુદાય કે આમજનતા પણ થઈ શકે. જો વ્યક્તિમાત્ર સ્વાર્થપૂર્ણ લાભ માટે જ અપ્રામાણિક રીતરસમો દ્વારા સંપત્તિ એકઠી કરે તો તેને સમાજ તરફથી પદાર્થપાઠ મળવાનો જ છે. બીજી બાજુ, જો કોઈ વ્યક્તિ પોતાના સ્વાર્થનો સહેજ પણ વિચાર કર્યા વગર સમાજના લાભ માટે ભરપૂર પ્રયત્નો કરે તો સમાજ તેનાં કૃત્યોને સ્વીકારે છે અને સરાહે છે. વ્યક્તિના કૃત્યને કયાં તો વખાણવામાં આવે છે અથવા વખોડવામાં આવે છે. વ્યક્તિને વખાણ સાંભળવાનો આનંદ આવે છે જ્યારે ટીકાથી દૂર ભાગે છે. થોડીક નીતિમત્તા ધરાવતા લોકો આ રીતે વર્તે છે. એવી કઈ બાબત છે જે પ્રતિબંધ, વખાણ કે ટીકાની અસર કરે છે? આપણે ભૌતિક પદાર્થ તરીકે ન જોઈ શકતા હોવા છતાં, આપણે આ બાબતને તેની ક્રિયાઓ દ્વારા જોઈ શકીએ છીએ. સમાજને આપણે એવી માનવીય સંસ્થા ગણાવી શકીએ, જેમાં લોકો અમુક હદ સુધીના સ્થાયી સંબંધમાં એકબીજા સાથે હળીમળી જીવે છે.

સમાજની વિભાવનાને આપણે કઈ રીતે શબ્દબદ્ધ કરી શકીએ? ધારો કે એક મોટો સમુદાય એક પ્રવચન સાંભળવા એકઠો થાય છે, પરંતુ તેમાં એક દારૂડિયો છે, જે પ્રવચનમાં દખલગીરી ઊભી કરે છે. એટલે હાજર રહેલા તમામ લોકો તરત જ તેના કૃત્યની ટીકા કરશે, જેથી તેને બહાર કાઢવા તેના ઉપર દબાણ કરી શકાય. એ સમુદાય કે સભા એક નાનકડો સમાજ છે, જેના સભ્યો એક સામાન્ય હેતુ માટે એકઠા થયા છે અને તત્કાળ પૂરતા એક જ હિત માટે ભેગા થયા છે, જે તેમને એક રાખે છે. બીજું ઉદાહરણ આપણા કુટુંબનું લો. કુટુંબમાં મા–બાપ, બાળકો, પતિ અને પત્ની, ભાઈઓ અને બહેનો અને કદાચ નોકરોનો સમાવેશ થાય છે. કુટુંબનાં બધાં જ સભ્યો તેમની રોજબરોજની જિંદગી એકબીજા સાથે મળીને ગુજારે છે, અમુક ફરજો બજાવે છે અને અનેક પેઢીઓથી જિંદગી પણ સાથે મળીને વીતાવે છે. જો એકપણ સભ્ય પોતાની આ ફરજો અદા કરવામાં નિષ્ફળ જાય તો તેનાથી ઘરનો શાંતિપૂર્ણ માહોલ વેરવિખેર થાય, તેનાથી ગૂંચવણ ઊભી થઈ જાય, સમૃદ્ધિને ધક્કો પહોંચે અને અંતે ઘરની એકતા ખતરામાં આવી પડે. આ

પણ એક નાનકડા સમાજનું ઉદાહરણ છે. હવે, એક શાળાનો વિચાર કરો, પછી ભલે તે સૌથી ઓછા સભ્યોવાળી નાનકડી શાળા હોય કે હજારો વિદ્યાર્થીઓવાળી મોટી શાળા હોય કે જ્યાં શિક્ષકો, વિદ્યાર્થીઓ, વહીવટી કર્મચારીગણ નિભાવ માટે – કર્મચારીગણ અને તે બધાની ઉપર સમગ્ર વહીવટ માટે જવાબદાર આચાર્ય હોય. શાળાને કાર્યાન્વિત રાખવા માટે દરેક જણ પોતાની ભૂમિકા ભજવે છે. સમાજનું આ એક બીજું ઉદાહરણ છે. એ જ રીતે નાનકડું ગામડું, શહેર કે નગર, એ દરેક પોતપોતાની રીતે સમાજ જ છે. રાષ્ટ્રીય સ્તરે દેશ સૌથી વધારે વિકસિત સમાજનું પ્રતીક છે. છતાં, સમાજનો ખ્યાલ આટલાં ઉદાહરણો પૂરતો સીમિત નથી. કેટલીક વખત સરહદોને ધ્યાનમાં લીધા સિવાય એકસમાન નીતિમત્તા કે વારસો ધરાવતા લોકોનો સમુદાય દેશોની અથવા તો વધુ વિશાળ રીતે જોઈએ તો સમગ્ર વિશ્વસમુદાયથી ઉપર જઈને સમાજનું પ્રતીક બને છે. આથી સમાજની વિભાવનાનું વર્ણન અમુક લોકોના બનેલા સમુદાયથી માંડીને સમગ્ર વિશ્વ સુધી વિસ્તરે છે અને સમાજનો ખ્યાલ એક દૃષ્ટાંતથી બીજા દૃષ્ટાંતે પરિસ્થિતિ મુજબ બદલાય છે. આમ છતાં પણ, આપણે જોઈ શકીએ છીએ કે સમાજની વિભાવનામાં નીચેની શરતોનો સમાવેશ થાય છે જ :

(1) જેમ સજીવરચના અલગ અલગ કોષોની બનેલી છે તેમ સમાજ પણ વિવિધ વ્યક્તિઓનો બનેલો છે.

(2) એ દરેક વ્યક્તિ સભાનપણે કે અભાનપણે એક સામાન્ય હેતુ ધરાવતી હોય છે.

(3) સજીવરચના બનાવતા કોષોની વચ્ચેના સંબંધોની જેમ જ તે સમાજના સભ્યો આત્મીય બંધન કે સંપર્કસૂત્રથી જોડાયેલા હોય છે.

(4) બધી જ વ્યક્તિઓ એક નિશ્ચિત સ્થળે ભેગી થાય છે અને ભેગા મળીને અનુભવોની આપ-લે કરે છે.

(5) જેમ સજીવરચનાના કોષો એકબીજાથી જોડાયેલા રહેતાં એક આખું શરીર બને છે તે જ રીતે બધી જ વ્યક્તિઓ એકબીજા સાથે જોડાયેલી રહેતાં તે વ્યક્તિઓનો સમુદાય એક સંસ્થા બને છે.

(6) જીવંત શરીરમાં સજીવરચનાની કામગીરીની જેમ, જે - તે સમુદાયની પ્રવૃત્તિઓ ચાલુ રહે તે માટે તેનો દરેક સભ્ય જરૂરી ફરજો બજાવતો હોય છે.

શિક્ષણના હેતુની સમાજશાસ્ત્રીય સમજૂતી :

સંક્ષેપમાં આપણે એટલું તો ચોક્કસ કહી શકીએ કે સમાજ એ એવા લોકોનો સંગઠિત અને મનોવૈજ્ઞાનિક સમુદાય છે કે જેઓ એક સામાન્ય હેતુ ધરાવે છે. આપણે માનસશાસ્ત્રની વાત કરીએ છીએ છતાં સમુદાયના સંદર્ભમાં આપણું વ્યક્તિગત અસ્તિત્વ નહીં પણ, આપણું સામાજિક અસ્તિત્વ એટલે કે આપણું ચારિત્ર્ય, માન્યતાઓ, પ્રણાલિકાઓ, લાગણીઓ વગેરે ધ્યાનમાં લેવાનું હોય છે.

આ સામાજિક વ્યક્તિ ઉપર આધુનિક શિક્ષણ ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવા માગે છે અને તેને કેળવવા માગે છે. ભૂતકાળમાં શિક્ષણશાસ્ત્ર નીતિમત્તા અને માનસશાસ્ત્રના પાયા ઉપર ઘડવામાં આવ્યું હતું. પરંતુ શૈક્ષણિક વ્યવસાયકારોની જરૂરિયાતોને લાગેવળગે છે ત્યાં સુધી આ શાસ્ત્રીય તત્ત્વજ્ઞાનલક્ષી શિક્ષણશાસ્ત્ર મોટે ભાગે અપ્રસ્તુત છે. આમ, વ્યવસાયી શિક્ષકો માટે સમાજશાસ્ત્રના ક્ષેત્રમાં વિચારો અને સમાજના મહત્ત્વ ઉપર વધારે પડતો ભાર આપી શકાય નહીં. આપણા માટે પરમ સૌભાગ્યની વાત એ છે કે હિસાતોશી તાનાબે અને તેના સાથીદારોએ અમેરિકન સમાજશાસ્ત્રી લેસ્ટર વૉર્ડ લિખિત પુસ્તક 'સમાજશાસ્ત્ર'નું તેમ જ સમાજશાસ્ત્રની ફ્રેન્ચ શાળાના સ્થાપક એમિલ દરખેમનાં લખાણોના ભાષાંતરનું અને તેને જાપાનમાં દાખલ કરવાનું કામ ઉપાડી લીધું છે. જેમને શિક્ષણની ગુણવત્તાની પરવા છે તેવા આપણા જેવા બધાએ આવું સાહિત્ય કાળજીપૂર્વક વાંચવું જોઈએ. શિક્ષણ આજે વિજ્ઞાન છે અને શિક્ષણકારે સમાજની, વ્યક્તિવિકાસની તેમ જ સમાજશાસ્ત્ર, માનસશાસ્ત્ર, નીતિશાસ્ત્ર અને શિક્ષણશાસ્ત્રના સંયોજન દ્વારા અસરકારક ભણતરની ચિંતાઓને સંતોષવી જોઈએ.

માનવ-જીવનની રહેણીકરણી

માનવ-જીવનના અનુભવોનું વૈવિધ્ય :

શિક્ષણ એ માનવીય સંવર્ધનનું માનવીય ઉપકરણ છે. તેના હેતુઓ માનવીય હેતુઓથી અસમાન ન હોવા જોઈએ. સ્વાભાવિક રીતે આ આડેધડ વિધાન નથી. અગાઉ જણાવ્યા મુજબ શિક્ષણનો હેતુ અમુક ચોક્કસ લક્ષ્યો અને સમાજમાં લોકોના વિસ્તૃત જીવનહેતુના આધારે નિર્ધારિત થવો જોઈએ.

આમ છતાં જેમ જુદી જુદી પશ્ચાદ્ભૂ, જુદા જુદા સામાજિક વર્ગો, જુદું જુદું જીવનધોરણ ધરાવતા વૈવિધ્યસભર લોકો હોય છે, તેમ જીવનના પણ

એટલા જ વૈવિધ્યસભર હેતુઓ છે એ જોતાં, એક સમાન માનવીય લક્ષ્યો નિર્ધારિત કરવાની દિશામાં આગળ વધવું કઈ રીતે ?

એક ફળદાયી અભિગમ એ છે કે પશ્ચિમના તથા પૂર્વના લોકોની રોજબરોજની વાસ્તવિકતાઓને માનવીય વર્તણૂકની અમુક ખાસ સામાન્ય બાબતો પૂરતી સંક્ષિપ્ત કરીને, લોકોના વીતેલા તથા વર્તમાન જીવનની અનેક રહેણીકરણીઓની મોજણી કરવામાં આવે. માનવીય વર્તણૂકની આ સામાન્ય બાબતોને આપણી પોતાની જિંદગીની તથા બીજાની રહેણીકરણી સાથે મૂલવવામાં આવે અને જો તે ખરેખર સર્વસામાન્ય પુરવાર થાય તો તે દરેકને માટે પણ સર્વસામાન્ય ગણી શકાય.

નિરીક્ષણ અને વર્ગીકરણની વૈજ્ઞાનિક પ્રક્રિયા માનવીય વિશ્વને લાગુ પાડતાં સર્વને આવરી લેતી સહેતુક વ્યવસ્થા બહાર આવે છે. જેવી રીતે કુદરતની આ વિશાળ ઘટમાળનાં ઘટનાચક્રો અને નિયતકાલીન નિયમોને આપણે ઓળખી શકીએ છીએ, તેવી જ રીતે આંતરવૈયક્તિક સંબંધો માનવ-સંસાધન-વ્યવસ્થાપન અને સામાજિક આયોજનના પાયા તરીકે માનવીય અનુભવના અવકાશમાં જે અમુક આવર્તક ઘટનાઓ આધારભૂત સાબિત થાય છે તેને વિગતોની ક્ષેત્રમર્યાદામાં અને અવારનવાર ઘટતી માનવીય ઘટનાઓમાં ઓળખવી શક્ય છે.

માનવ-સ્વભાવનું સત્ત્વ બિનઆવશ્યક ટેવોમાંથી પારખી શકાય છે અને તેનાથી આપણે જીવન જીવવાના ખ્યાલો કે નિયમો ઘડી શકીએ છીએ. આમ જીવનના અનુભવોના વિવિધ પ્રકારો, રંગઢંગ આપણે જે રીતે જીવન જીવીએ છીએ તેમાંથી બહાર આવે છે અને આ અનુભવો શિક્ષણના હેતુને ઘડવાના કામમાં મદદરૂપ વિભાવનાત્મક ઉપકરણ બની શકે છે.

માનવજીવનના અનુભવોને સુગ્રથિત તથા વર્ગીકૃત કરવા માટે વિવિધ પ્રયાસો થયા છે. જેમ કે એડવર્ડ સોન્જર દ્વારા રજૂ કરવામાં આવેલ વર્તન પ્રયોજનનું વર્ગીકરણ અને જે. એફ. હર્બર્ટનાં રસનાં ધોરણો. જોકે આમાંના એકપણ વર્ગીકરણથી હું સંપૂર્ણપણે સંતુષ્ટ થયો નથી. દાખલા તરીકે તેમનું વર્ગીકરણ માનસશાસ્ત્રીય પ્રગતિ તરીકે માનવજીવનને સમજાવવામાં સફળ થાય છે તે પ્રશંસનીય છે. પરંતુ સમાજના સભ્યો માટે સમાજની ભૂમિકાનો આ વર્ગીકરણમાં ઉલ્લેખ માત્ર નથી. જો વર્તણૂક માટેનાં વ્યક્તિગત પ્રયોજનોનું મનોવૈજ્ઞાનિક વિશ્લેષણ આપણી પ્રાથમિક ચિંતા હોત તો આવું વર્ગીકરણ ચોક્કસપણે પૂરતું થઈ પડ્યું હોત. આમ છતાં, જેવી આપણને એ પાયાની

વાસ્તવિકતાની ખબર પડે છે કે ખરેખર તો સમાજ એ તેના સભ્યોના સમુદાય કરતાં ઘણી મોટી બાબત છે કે તરત જ આ વર્ગીકરણ ટૂંકું પડે છે; અને આપણે સાચા માનવીય લક્ષ્યને નિર્ધારિત કરવાની કોઈ પણ પદ્ધતિ વગરના રહી જઈએ છીએ. શિક્ષણ માટે આપણે જે આધારભૂત નિયમો રજૂ કરી રહ્યા છીએ તે વધુ ઊંચા પ્રકારનું વિશ્લેષણ માગી લે છે, જેનાથી સામાજિક જીવનમાં વ્યક્તિની એકબીજા પ્રત્યે શી ભૂમિકા છે તે વધુ સ્પષ્ટ રીતે બહાર આવશે.

માનવીય વિકાસના તબક્કાઓ તરીકે જીવનની રહેણીકરણીઓ :

આ ચર્ચા-વિચારણાઓને કારણે મને વધુ સમાજલક્ષી અને માનવજીવનને વધુ સારી રીતે આવરી લે તેવાં વર્ગીકરણોનાં સંશોધનો કરવાની ફરજ પડી છે. હું લગભગ ત્રીસ વર્ષથી એટલે કે મારું પુસ્તક 'માનવજીવનની ભૂગોળ' પ્રસિદ્ધ થયું ત્યારથી આ સમસ્યા સાથે લડી રહ્યો હોવા છતાં, મેં વિકસાવેલાં વર્ગીકરણો કોઈ પણ રીતે આખરી છે, એમ મને લાગતું નથી. અહીંયાં હું તે એ જ આશાથી રજૂ કરી રહ્યો છું કે તે વર્ગીકરણોથી માનવજીવનનું સ્પષ્ટ અને સુરેખ ચિત્ર રજૂ કરવાના પ્રયાસોમાં જોડાવાનો બીજાઓને પડકાર મળશે.

હેતુઓની સ્પષ્ટતા માટે હું ફરીથી એક વાત નોંધીશ કે જીવનની રહેણીકરણી એટલે જીવન જીવવા કરવી પડતી સતત ચાલતી પ્રવૃત્તિ અથવા એમ કહોને કે જીવનની રહેણીકરણી એટલે સામાજિક ઘટમાળ. દરેક વ્યક્તિ આખા સમાજના સભ્ય તરીકે કાર્ય કરતી વખતે બીજાને ઉપયોગી કાર્યોમાંથી પોતાનાથી બને તેટલાં કામ હાથ ધરે છે અને બદલામાં દરેક વ્યક્તિ બીજા સભ્યો પાસેથી અમુક કાર્યોમાં મદદ મેળવવા હક્કદાર છે. દાખલા તરીકે, બીજા માણસો સાથે કોઈ પણ પ્રકારના સંસર્ગમાં આવ્યા વગર દૂર અજ્ઞાત ખીણમાં કે નિર્જન ટાપુ ઉપર રહેતા માણસની કલ્પના કરો. તે વ્યક્તિએ વિવિધ પ્રકારનાં મહત્ત્વનાં બધાં જ કામો સંપૂર્ણપણે એકલે હાથે જ કરવાં પડશે. સહિયારા જીવનનો નિર્વિવાદ અને નિઃશંક લાભ એ છે કે આપણને જીવનની બધી જ જરૂરિયાતોની ખાતરી મળી જાય છે. માનવજીવનનું સહભાગીદારીનું આ એ પાસું છે કે તે જીવનની રહેણીકરણીનું વર્ગીકરણ લક્ષમાં લે છે. લોકોની પોતાની જિંદગી જીવવાની પદ્ધતિઓને તારવતો પ્રથમ અને સૌથી સ્પષ્ટ દેખીતો ફરક બે પ્રકારની પ્રવૃત્તિઓને ઓળખી કાઢે છે : અભાન પ્રવૃત્તિ અને સભાન પ્રવૃત્તિ. દરેક બાબતમાં ક્ષણે ક્ષણે સભાન રહેવાનું જીવનમાં કોઈને પણ પાલવે નહીં. જો લોકો પોતે કરેલી દરેકે દરેક હિલચાલ

ઉપર ધ્યાન આપતા હોત, તો તેઓ માનવ સભાનતાની વધારે મહત્ત્વની ચિંતાની બાબતો માટે સમય ન ફાળવી શકતા હોત. આવી સાદી ક્રિયાઓ તો માણસના ચેતાતંત્રના સંવેદન તંતુકેન્દ્રો ઉપર અસર પાડ્યા વગર આપોઆપ પાર પડી જતી હોય છે. જો કે આવી ક્રિયાઓ ઉપર ખરેખર ધ્યાન આપવામાં આવે તો દિવસ દરમિયાનની પ્રવૃત્તિઓમાં મોટા ભાગની ક્રિયાઓ આવી જ હોય છે. માનવવિકાસના સંદર્ભમાં વિચારવામાં આવે તો જીવનની આ સુસ્પષ્ટ અને સ્વયંસ્પષ્ટ હકીકત વધારે મહત્ત્વ ધારણ કરે છે. જો આપણે માનવજીવનની વિકાસલક્ષી પ્રક્રિયાનું કાળજીપૂર્વક નિરીક્ષણ કરીશું તો ખ્યાલ આવશે કે આ અભાનપણે થતી આપોઆપ ક્રિયા આપણે જન્મથી શરૂ કરતા નથી.

દરેકે દરેક કદમ ઉપર કાળજીપૂર્વક ધ્યાન કેન્દ્રિત કરીને ચાલતાં શીખતાં બાળકને જોતાં આપણને મોટેરાંઓને પ્રતીતિ થશે કે આપણી પોતાની અભાનતા, સાતત્યપૂર્ણ રોજિંદી પ્રવૃત્તિ આવા ખંતીલા, સભાન મહાવરાથી જ શરૂ થઈ હોવી જોઈએ. આમ, એકવિધ યંત્રવત્ પ્રવૃત્તિઓને અવગણવાની આ શક્તિને પરિણામે, માણસો સભાન આધ્યાત્મિક પ્રવૃત્તિના વધુ ઊંચાં, વધુ જટિલ ધોરણોમાં વધારે ઊર્જા ખર્ચી શકે છે. સ્પષ્ટતા : અહીંયાં માનસિક પ્રવૃત્તિની કરકસર જણાય છે.

શિક્ષણ લાગુ પાડતી વખતે અને અધ્યાપન–પદ્ધતિમાં આપણી ભેદ પાડવાની આ પદ્ધતિ એક ડગલું આગળ લાવીને આપણે સરકારી સંસ્થાના બે ધ્રુવો તરફની એક વ્યક્તિની સભાનતાના તબક્કાની તુલના કરી શકીએ : કેન્દ્ર સરકાર (રાષ્ટ્રની સભાન જિંદગી) અને વિકેન્દ્રિત અથવા સ્થાનિક સરકાર (રાષ્ટ્રની અભાન જિંદગી). સંપૂર્ણ આપખુદશાહી શાસન-પદ્ધતિમાં સરકાર પોતાને દરેકેદરેક નિર્ણયમાં ઓતપ્રોત કરી દે છે. સરકારની આ વધારે પડતી સામેલગીરી અગત્યની સરકારી ફરજો પ્રત્યે ઉપેક્ષા થતાં સમગ્ર રાષ્ટ્રના અહિતમાં પરિણમે છે. જેમ વ્યક્તિના વિકાસની સાથે સાથે હોય છે તેમ શરૂઆતમાં કેન્દ્રિત કરીને આપવામાં આવતું આવું ધ્યાન અનિવાર્ય હોય છે, પરંતુ કાળક્રમે સ્થાનિક સત્તામંડળોને થોડી સ્વાયત્તતા આપવી અને વહીવટી ફરજો સોંપવી વધુ અનુકૂળ થઈ પડે છે.

વાસ્તવમાં રોજિંદા જીવનને સભાન અને અભાન એવી આ બે કક્ષાઓમાં સ્પષ્ટપણે વહેંચી શકાય નહીં. પરંતુ અર્ધસભાનતાના આ બે ધ્રુવો વચ્ચેના વધતા જતા પ્રમાણમાં વહેંચી શકાય. તેમને વધુ ચોકસાઈપૂર્વક વિભાજિત કરીને, આપણે કેટલાંક અલગ તરી આવતાં લક્ષણો તારવી શકીએ. બધીજ

જીવંત બાબતો, વૃક્ષો અને પ્રાણીઓ એકસમાનપણે જીવવાની ઇચ્છાથી અને મૃત્યુ તરફની અનિચ્છાથી દોરાય છે અને તે રીતે જીવનની પ્રવૃત્તિઓ કરે છે. આ જીવન પ્રવૃત્તિ, યંત્રવત્ પ્રવૃત્તિ કે જીવનને સ્પર્શતી ન હોય તેવી બાબત અથવા તો સંપૂર્ણપણે ભૌતિક નિયમોને અનુસરતી અન્ય કુદરતી ઘટનાથી સ્પષ્ટ રીતે અલગ તરી આવે છે. અળસિયાં, ગોકળગાય કે એનાં જેવાં નમ્ર જીવો માનસિક પ્રવૃત્તિ કરતાં હોય તેમ લાગતું નથી, છતાં પણ જ્યારે પોતાના જીવન સામે ખતરો જુએ છે ત્યારે સંરક્ષણાત્મક કે ભાગેડુ વર્તન બતાવે છે. જાળમાં પકડીને કિનારા ઉપર ઢગલો કરવામાં આવેલી સર્પમાછલીઓ પાણીમાં પાછી જતી રહેવા એકાએક પ્રયત્ન કરે છે અને તે, તેમને પકડતા માણસો સામે પ્રતિરોધક અભિગમ અપનાવતી હોય તેમ લાગે છે. પ્રાણીઓ કે પક્ષીઓનું જીવન – કે જે વધુ જટિલ હોય છે – તેની વાત કરીએ તો તેમના વર્તનમાં સ્વબચાવનો સ્પષ્ટ ઇરાદો જોવા મળે છે જેમ કે તેઓ દુશ્મન સામે લડે છે તે બાબત. આવા પ્રકારના જીવો સાથે કોઈ પણ પ્રકારની વાતચીત કે વિચારવિનિમયના સાધન વગર માણસોએ આવાં જીવોના આવા વર્તનમાં પણ સભાનતા છે એવું તેમની રીતે તારણ કાઢ્યું છે. પરંતુ ખરેખર, માણસો જે અર્થમાં સભાન હોય છે તે અર્થમાં તે જીવો સભાન નથી હોતાં.

આ સમરૂપતા માનવજીવનને લાગુ પાડતાં માનવીય વર્તનના પ્રકારોનું ચાર ભાગમાં વર્ગીકરણ કરવું યોગ્ય લાગે છે :

(1) વૃક્ષ જેવું વર્તન : નિદ્રા, અભાન પ્રવૃત્તિ, સ્વજાગૃતિનો અભાવ.
(2) પ્રાણી જેવું વર્તન : સભાન પ્રવૃત્તિ, સ્વજાગૃતિનો અભાવ.
(3) વ્યક્તિગત વર્તન : સ્વજાગૃતિ, વ્યક્તિલક્ષી પ્રવૃત્તિ.
(4) સામાજિક વર્તન : સ્વજાગૃતિ, સમાજલક્ષી પ્રવૃત્તિ.

વૃક્ષ જેવું વર્તન :

જાગૃત અવસ્થામાં માણસ જે વર્તન દર્શાવે છે તેનો એક હિસ્સો જ નિદ્રા રોકે છે. તમામ પ્રવૃત્તિઓને જીવન ટકાવી રાખવા માટે લઘુતમ પ્રાથમિક પ્રવૃત્તિ સુધી સીમિત કરી નાખી હોવાનું દેખાવા છતાં, ગાઢ નિદ્રા દરમિયાન પાચન જેવી અમુક શારીરિક ક્રિયાઓ વધુ દૃશ્યમાન બને છે. નિદ્રા અને જાગૃત અવસ્થા વચ્ચેનો સૌથી વધુ સ્પષ્ટ અને દેખીતો તફાવત એ નિદ્રામાં સભાનતાની સંપૂર્ણ ગેરહાજરી તે છે. નિદ્રાધીન વ્યક્તિ કોઈ પણ પ્રવૃત્તિથી સંપૂર્ણપણે અજાણ હોય છે. સ્વપ્નાં એ જાગૃત સભાનાવસ્થાથી તદ્દન અલગ તરી આવે તેવી

બાબત છે, અને તેથી જરૂરી નથી કે અત્યારની આપણી ચર્ચામાં તે આવે. અભાન નિદ્રાવસ્થાની વિચારશૂન્ય માનસિક વર્તણૂકને વૃક્ષોની વર્તણૂક તરીકે વર્ણવી શકાય.

પ્રાણી જેવું વર્તન :

ઊંઘમાં જે કંઈ બને છે તે આપણે જાણતાં હોઈએ છીએ. તેનાથી આપણી જાગૃતિના સમયની પ્રવૃત્તિઓ જુદી પડે છે, પરંતુ હજી સુધી તે સભાનતાની કોઈ એકસૂત્રતા કે ઓળખ મળી નથી. ઘટનાઓના એકધારા પ્રવાહની વચ્ચે આપણે કોઈ પણ પ્રકારના સાતત્ય કે જોડાણ વગર અને આપણે પળેપળ બાહ્ય ઉત્તેજક પરિબળોના ઈશારે બદલાતા જતા હોઈએ છીએ. ઊંઘના કિસ્સા કરતાં, જાગૃત મગજમાં બહારથી કશુંક ગ્રહણ કરી લેવાની વધારે શક્તિ રહેલી છે. પરંતુ હજીપણ એ શંકા રહે છે કે આ તબક્કે "સ્વ" અસ્તિત્વ ધરાવતું હોય છે કે કેમ ? આ સ્વજાગૃતિની ખામી આ કક્ષાને હવે પછી આવતી કક્ષાઓ કરતાં જુદી પાડે છે. આ વિષમ, અધકચરી અવસ્થામાં એવી જાણકારી હોય છે કે કંઈક પ્રવૃત્તિ થઈ રહી છે પરંતુ તે આપણે આપણી જાતે કરી રહ્યા છીએ કે તેનું કંઈક પરિણામ આવે છે તેની જાણકારી હોતી નથી. આપણે ખરેખર જોયા વગર જોઈએ છીએ, ખરેખર સાંભળ્યા વગર સાંભળીએ છીએ, ચાખ્યા વગર ખાઈએ છીએ. આપણે બીજા ઉપર આધારિત રહેવું જ પડે છે. આપણે સ્વયથાર્થવાદની શક્યતાથી સંપૂર્ણપણે અજાણ હોઈએ છીએ.

વ્યક્તિગત વર્તન :

સભાન પ્રવૃત્તિનું પાસું આગળના તબક્કાથી આગળ ચાલે છે ત્યારે સ્વજાગૃતિના આગમનથી એક મોટી ઉત્ક્રાંતિથી પ્રગતિનો ઈશારો મળે છે. સૉક્રેટિસની પ્રખ્યાત ઉક્તિ "તારી જાતને ઓળખ"માંની સ્વીકૃતિની જેમ જ, આ તબક્કે આપણે આપણી જાત માટે જ વિશેષ ચિંતિત હોઈએ છીએ. ભલે આપણે આપણા બાળપણથી આપણા પર્યાવરણ કે સંજોગો પ્રત્યે ધ્યાન આપતા હોઈશું અને બીજાને મદદ પણ કરતા હોઈશું, તો પણ માનવસ્વભાવની વાસ્તવિકતા એ છે કે આપણી સમગ્ર જીવનપદ્ધતિ, આપણું અસ્તિત્વ જ, વ્યક્તિગત જરૂરિયાતો અને ઇચ્છાઓને સંતોષવા સાથે નિસ્બત રાખે છે. સ્વજાગૃતિના આ શરૂઆતના તબક્કે જ આપણું વર્તન સ્વકેન્દ્રી હોય છે.

ઉપરાંત, આ વ્યક્તિલક્ષિતા દેખીતી રીતે જ લાગણીશીલ હોય છે અને ત્યારબાદ તબક્કાવાર વિચારશીલ થાય છે.

સામાજિક વર્તન :

વ્યક્તિથી પર કશીક બાબતની સભાનતાથી વ્યક્તિની યથાર્થ પ્રકૃતિ તેની સામાજિક વાસ્તવિકતાના લક્ષ્ય તરફ સાધનરૂપ કે તત્ત્વરૂપ પુરવાર થાય છે. આ તબક્કે આ બાબત આપણી સભાનતાનું કેન્દ્ર બને છે.
વિજ્ઞાનની શાખાઓના જણાવ્યાનુસાર, બીજું આવું વર્ગીકરણ નીચે મુજબ છે :

(1) શારીરિક જીવન : વ્યક્તિગત અસ્તિત્વની અચેતન અવસ્થા.

(2) માનસિક જીવન : સભાન પ્રવૃત્તિની અવસ્થા, છતાં સ્પષ્ટ લક્ષ વગર.

(3) નૈતિક જીવન : માનવજીવનનાં આખરી લક્ષ્યો તારવ્યાં પછી ઉત્કટ ખોજની અવસ્થા.

આખરે, આ બધાં ધોરણોનો એક સાથે અભ્યાસ કરવાથી આપણને વર્ગીકરણની એક રૂપરેખા મળે છે. જેનાથી શિક્ષણનો હેતુ સ્થાપિત કરવાની અને તે હેતુને હાંસલ કરવા માટે અધ્યાપનની પદ્ધતિઓ ઉપર ચર્ચાવિચારણા કરવાની અનુકૂળતા થશે :

(1) અચેતન જીવન : વૃક્ષની જેમ, શારીરિક વર્તન. સ્વજાગૃતિ વગર અચેતન પ્રવૃત્તિ.

(2) અર્ધચેતન જીવન : પ્રાણીઓ જેવું વર્તન. સંવેદનાત્મક છતાં દિશાહીન અને પરાધીન અસ્તિત્વ.

(3) ચૈતન્યપૂર્ણ જીવન : આદિમાનવ શારીરિક અસ્તિત્વ. ભાવનાત્મક છતાં દિશાવિહીન અસ્તિત્વ.

(4) વ્યક્તિગત રીતે ચૈતન્યપૂર્ણ જીવન : વ્યક્તિગત પરિપૂર્ણતાના લક્ષ્યમાં એકરસ થયેલી સ્વજાગૃતિ અને તેનાથી વિશેષ કંઈ નહીં.

(5) સામાજિક સભાન જીવન : સામાજિક સંપૂર્ણતાની પરિપૂર્ણતા ઉપર કેન્દ્રિત સ્વજાગૃતિ. નૈતિક મૂલ્યોની સભાન ખોજ.

ભાવનાત્મક વર્તન અને વિચારશીલ વર્તન :

ભાવનાત્મક અને વિચારશીલ વર્તન આપણી જીવનપદ્ધતિને કેવી રીતે ઘાટ આપે છે તે સમજવામાં જીવનની રહેણીકરણી મદદરૂપ થાય છે. અનુભવનાં આ બે પાસાં માત્ર વ્યક્તિમાં જ નહીં, પરંતુ કોઈ એક વ્યક્તિના માનસિક વિકાસની પ્રક્રિયામાં પણ સ્પષ્ટપણે અલગ તારવી શકાય છે. પ્રારંભિક જીવનમાં

વ્યક્તિના વર્તનમાં ભાવના પ્રભાવશાળી પરિબળ હોય છે, પરંતુ વ્યક્તિ જેમ ઉંમરમાં મોટી થતી જાય કે પરિપક્વ થતી જાય તેમ તેમ તર્કની સામે ભાવના શિથિલ થતી જાય છે. આવું ન થાય તો, સામાન્ય સામાજિક આદાનપ્રદાનથી માંડીને આંતરરાષ્ટ્રીય કૂટનીતિ સુધીના સંબંધોમાં બેસૂરાપણું આવી જઈ શકે છે. સાચી સામાજિક સંવાદિતામાં જીવવું હોય તો બીજા સાથે શાંતિપૂર્ણ સહકારની શરતોનું પાલન કરવું પડે છે અને તે માટે એકબીજા સાથેના વર્તનમાં ભાવના અને વિચારશીલતા વચ્ચે સંતુલનની જરૂર પડે છે.

અત્યાર સુધીનો આપણો ખ્યાલ એવો છે કે તર્ક કોને કહેવાય તે આદિમાનવો જાણતા નહોતા. તેઓ વધારે પડતા ચિંતન વગર, તે વખતના સંજોગોમાં પોતાની લાગણીઓ દ્વારા જીવીને પોતાના પૂરતી જરૂરિયાતોની વ્યવસ્થા કરી લેતા; અને જ્યાં સુધી વ્યવહાર-વ્યવસ્થા સરળતાથી ચાલતાં હતાં ત્યાં સુધી એ સરસ હતું. આમ છતાં જ્યારે સમસ્યાઓ સર્જાઈ ત્યારે તે ભારે નુકસાનકારક પુરવાર થયું. ક્યાંક કશુંક ખોટું થશે તેવી ભીતિ હોવા છતાં આ આદિમાનવોએ પોતાના સંરક્ષણ બાબતમાં થોડીક જ સિદ્ધિ હાંસલ કરી કારણ કે તેમણે પોતાના ભવિષ્ય વિશે વિચાર્યું નહીં.

બીજી બાજુ, સુસંસ્કૃત કે સુધરેલા લોકો અનિશ્ચિતતાઓ સામે દૂરદર્શિતા અને પૂર્વ તૈયારીઓના વિચારથી અલગ તરી આવે છે. જીવનમાં તર્કનાં મૂળ અહીં પડેલાં દેખાય છે. જ્યારે કશુંક બને છે ત્યારે, આપણો પ્રથમ વિચાર, તે આપણા જીવનને કેવી રીતે અને કેટલે અંશે પ્રભાવિત કરે છે તે સંબંધમાં અર્થ કાઢવાનો હોય છે. આપણને અનુકૂળ ઘટનાઓ વારંવાર બને અને નુકસાનકારક ઘટનાઓ ના બને અથવા ઓછામાં ઓછી બને તેવું આપણે ઇચ્છીએ છીએ.

જે પૂર્વસ્થિતિઓને કારણે આવી ઘટનાઓ બનવા પામી હોય તે પૂર્વપરિસ્થિતિઓનો આપણે વિચાર કરીએ છીએ અને તેનાં કારણોને શોધવા માગીએ છીએ. આપત્તિઓની ધારણા કરવી તે આપણો બીજો સ્વભાવ બની ગયો છે. પરંતુ સાચી સાબિતી ઘટનાઓની શૃંખલાઓના પરિવર્તનમાં રહેલી છે; અને તર્કથી તારવેલી પદ્ધતિ આ જ છે.

કારણથી જીવાતી જિંદગી કદાચ તર્કયુક્ત જીવન પણ કહેવાય, કારણ કે જેમ કુદરતી જગતમાં આપત્તિના નિયમો કાર્ય કરે છે તેમ સમાજમાંની જીવનની તર્કયુક્ત વ્યવસ્થાને કારણે જીવન વસ્તુલક્ષી ગમા-અણગમાથી જીવી નહીં શકાય. વ્યક્તિ સૈદ્ધાન્તિક રીતે તર્કયુક્ત કારણના આ નિયમોની

કાયદેસરતા સમજવા અને સ્વીકારવા છતાં, અંગત જીવનમાં પરિપૂર્ણતા હાંસલ કરવામાં નિષ્ફળ જાય છે, મિશ્ર લાગણીઓમાં તણાઈ જાય છે અને સમાજે જે આપવાનું છે તેમાં સંપૂર્ણ વિશ્વાસ ખોઈ બેસે છે; અને કપરી રીતે એક વખત નહીં પણ વારંવાર કારણની કિંમતનો અનુભવ કરવો પડે છે અને વ્યક્તિ દયાને પાત્ર થઈ જાય છે.

બૌદ્ધિક વિકાસનાં ધોરણો અનુસાર જીવનના વર્તનનું વર્ગીકરણ :

આ તબક્કે, માનવ અનુભવનાં ધોરણો વર્ગીકૃત કરવા માટેની સર્વમાન્ય યોજનાની આપણી ખોજમાં, ઑગસ્ટ કોમ્તેનું માનવજ્ઞાનના વિકાસના ત્રણ તબક્કાનું વર્ગીકરણ આપણને મદદરૂપ થઈ શકે. તેમનું વર્ગીકરણ અગાઉ ચર્ચા થયા મુજબ સભાનતાનાં ધોરણોથી વિરુદ્ધ, જીવનના વર્તનના સામાજિક પાસાને સમજાવે છે :

(1) આધિદૈવિકતામાં ધાર્મિક માન્યતાઓ ઉપર આધારિત ધર્મજ્ઞાનસંબંધી વિચારસરણી;

(2) કારણસંબંધી સંબંધો, પંચીકરણ વિદ્યા, આંતરિક સિદ્ધાંતો અને પદાર્થ ઉપર આધારિત આધિભૌતિક વિચારસરણી; અને

(3) વૈજ્ઞાનિક, અનુભવસિદ્ધ, જ્ઞાન ઉપર આધારિત હકારાત્મક વિચારસરણી.

માનવજાતના સર્વસામાન્ય વિકાસમાં આ પ્રગતિ વ્યક્તિગત વિકાસપ્રક્રિયા દરમિયાન જોઈ શકાય છે. શિક્ષણકારો તરીકે આપણે આ વિકાસલક્ષી યોજના બાળકોના માનસિક વિકાસનાં નિરીક્ષણો ઉપર સરળતાથી અધ્યારોપિત કરી શકીએ જેથી બીજા સાથેનાં અને તેમની આજુબાજુના વિધ સાથેના તેમના સંબંધોમાંના, ત્રણ સુસ્પષ્ટ સમયગાળાઓને અલગ અલગ તારવી શકીએ :

(1) માન્યતા અને યંત્રવત્ ઘરેડ ઉપર આધારિત અનુકરણીય જીવન.

(2) સજાગ અને સ્પષ્ટમત ઉપર આધારિત સ્વ-નિર્ધારિત જીવન.

(3) વિચારશીલ, વૈજ્ઞાનિક જીવન.

પ્રથમ સમયગાળા દરમિયાન, બાળકો પોતાનાં મા-બાપમાં અને શિક્ષકોમાં સંપૂર્ણ વિશ્વાસ દર્શાવે છે અને તેમને બિનશરતી અનુસરે છે. બાળકોને પ્રથમ તબક્કાથી બીજી તરફ અને કાળક્રમે ત્રીજા તબક્કા તરફ માર્ગદર્શિત કરવાં તે શિક્ષણકારોની ભૂમિકા છે. પરંતુ અનેક વખત, આવી રીતે વિકાસ થતો નથી અને આ રીતે કેટલીક વ્યક્તિઓ પોતાનું મોટા ભાગનું જીવન

અંધવિશ્વાસમાં, કોઈની ઉપરછલ્લી વાતો સ્વીકારીને અને સંપૂર્ણપણે બીજાના આદેશો અને દૃષ્ટાંતોને અનુસરીને જીવી નાખે છે. વક્રતા તો એ છે કે શિક્ષણકારો પણ તેમના ઉપરીઓની અને શિક્ષણશાસ્ત્રના સત્તાધારીઓની નકલ કરવાથી વધારે કંઈ કરતા નથી. સંપૂર્ણ અને ચોક્કસ મનાતા સિદ્ધાંતોના ક્ષતિયુક્ત રૂપાંતરણ કે ખોટા અર્થઘટનમાંથી પરિણમેલી ખોટી અધ્યાપન પદ્ધતિઓ વિશે આપણે વારંવાર સાંભળીએ છીએ.

માન્યતા ખતરનાક થઈ શકે છે અને ઘણી વખત એ કહેવું કપરું હોય છે કે વધારે હાનિકારક શું છે – ધર્મ કે વિજ્ઞાન ? આમ છતાં, આખરે, બેમાંથી એકેયને આંખો બંધ કરીને અનુસરવું ન જોઈએ. પવિત્ર ઇચ્છાની કામગીરી તરીકે જે વ્યવસ્થાને ધર્મ પુષ્ટિ આપે છે તે વ્યવસ્થાને, પ્રયોગાત્મક પદ્ધતિ દ્વારા વિરુદ્ધ દિશાઓમાંથી જે કુદરતી કાયદાઓ તરફ વિજ્ઞાન જાય છે તેની સાથે સુસંગત કરવી રહી. આપણે એવા અધકચરા વિદ્વાનોથી ચેતતા રહેવું જોઈએ કે જેઓ જબરદસ્તીપૂર્વક પોતાની જ માન્યતાઓ સાચી છે તેનો ઢંઢેરો પીટવા માટે બીજા લોકોની માન્યતાઓને ફગાવી દે છે.

આમ હોવા છતાં પણ, વ્યક્તિગત અનુભવની ગેરહાજરીમાં તો માનવતા જ શ્રેષ્ઠ શિક્ષક છે એમ લાગ્યા વગર રહેતું નથી. જ્ઞાનીઓ અને વિદ્વાનો માટે એ વાત નવી નથી કે તેઓ તેમના અભ્યાસને એટલા ઊંચા સ્તરે લઈ જાય કે તેમનો જ્ઞાનપ્રકાશ બંધ કાનો ઉપર પડે અને જેઓ તેમના વિચારોમાં માને છે તેવી મુઠ્ઠીભર વ્યક્તિઓ સિવાય કોઈના ઉપર તેમના જ્ઞાનપ્રકાશની અસર જ ન પડે. બહુમતી લોકો માટે તેમના જીવનના અનુભવોની સીમાની બહારની કોઈ પણ બાબત તેમના દિમાગમાં ન ઊતરે તેવી બની રહે છે. લોકોના જીવનના અનુભવો સાથે જેને નિસબત નથી તેવાં વિશ્લેષણોની લોકો સરાહના કરે તેવી લોકો પાસેથી અપેક્ષા રાખી શકાય નહીં. કેળવણીકાર કેળવણીવિષયક પ્રશ્નોમાં પડે, પરંતુ જે લોકોએ અભ્યાસ પણ કર્યો નથી કે તે ક્ષેત્રમાં કામ પણ કર્યું નથી તેમને કેળવણીવિષયક પ્રશ્નો સમજાવવાનો પ્રયત્ન કરવો તે વ્યર્થ છે. પોતાની વાત બાળક સાંભળે તે માટે મોટેરાંઓ બાળકોને પ્રેરિત જરૂર કરી શકે પરંતુ જે કહેવાઈ રહ્યું છે તેનું મૂલ્યાંકન કરવાનો અનુભવ બાળક પાસે નહીં હોય તો તેમાં તેને કંઈ જ સમજ પડવાની નથી. હજી પણ મોટેરાંઓ ઘણી વખત કોઈ મુદ્દાને સાચા અર્થમાં સમજ્યા વગર બાળકને સંકુચિત અર્થમાં સમજાવવાની ભરપૂર મહેનત કરે છે. અહીં વ્યક્તિની સત્તાની સ્વીકૃતિ છે, નહીં કે વિચારની સ્વીકૃતિ.

વડીલો અને સત્યના રક્ષકોનો હાઉ કોઈ પણ વ્યક્તિના જાતે પ્રશ્ન ઉકેલવાના પ્રયાસના હેતુને મારી નાખે છે. આમ, ઘણી વ્યક્તિઓ તેમને જે કહેવામાં આવ્યું હોય તેનાથી આગળ જોવાની પણ દરકાર કરતી નથી.

એક યા બીજી સત્તાના વિચારોને – આપણા જીવનને અસર કરતી નિર્ણાયક બાબતોને લગતા વિચારોને પણ – આંખો બંધ કરીને સ્વીકારવાનું વલણ વ્યાપકપણે જોવા મળે છે. અન્ય બાબતોમાં આપણે ગમે તેટલા બુદ્ધિશાળી કેમ ન હોઈએ, જે બાબતો આપણે સમજી શકીએ તેમ ના હોઈએ કે જેનું અર્થઘટન કરવું મુશ્કેલ હોય તેવી બાબતોના સંપર્કમાં આપણે આવીએ છીએ ત્યારે તેના વિશે આપણે આપણી જાતે વિચારવાનો પ્રયાસ કરતા નથી. પરંતુ આપણે આંખો બંધ કરીને આપણા વડીલોના અથવા સત્તાથી વાત કરતા હોય તેવી બીજી વ્યક્તિઓના વિચારોને સ્વીકારી લઈએ છીએ. અરે, વધારે ખરાબ તો એ છે કે પોતાના જીવનને લગતા નિર્ણયો લેવામાં કેટલાક લોકો તો ભવિષ્યવાણી, જ્યોતિષવિદ્યા, આઈ ચિંગ (I Ching) વગેરે ઉપર આધાર રાખતા હોય છે. સામે આપણે સાદી અને સામાન્ય બાબત ઉપરના તાર્કિક આધારને બદલે તત્કાળ અને અનાયાસ ટિપ્પણી કરતા હોઈએ છીએ. વારંવારની ભૂલોના કરવા પડતા સામનાનો અંત લાવવા છતાં જેવી રીતે કોઈ પ્રયોગની રચનામાં કાર્યસંબંધી ક્ષતિઓ પણ ચાલી જાય, એવી રીતે મોટે ભાગે તો આપણે સારી રીતે વ્યવસ્થા પણ કરી લેતા હોઈએ છીએ. માત્ર માની લેવાના આ બાળક સહજ વલણથી વિરુદ્ધ, જો સ્વીકૃત વિચારો કે અભિપ્રાયોનું સ્વચિંતન કે વિવેચનાત્મક પરીક્ષણ ન કરવામાં આવે, તો અનુભવની પૂંજી વિરોધાભાસો અને ખોટા ખ્યાલો પ્રત્યેની સતર્કતા લાવે છે, જે બદલામાં શંકાઓ અને અવિશ્વાસ તરફ દોરી જાય છે. આ પ્રતીતિ વિચાર માગી લે છે. સભાનતા સભાનતાને જન્મ આપે છે. ત્યારબાદ જ વિચારશીલ જીવન શરૂ થઈ શકે. આમ, એ જોઈ શકાય છે કે શંકા અને અવિશ્વાસ વિચારશીલ, વૈજ્ઞાનિક જીવન તરફ લઈ જતી મધ્યવર્તી સ્થિતિની ભૂમિકા ભજવે છે.

એટલે, આધુનિક શિક્ષણનો હેતુ બાળકોને તેમના પ્રારંભિક કાળથી જ વિચારશીલ, વૈજ્ઞાનિક જીવન તરફ માર્ગદર્શિત કરવાનો છે. આને એવા અર્થમાં ન લેવું જોઈએ કે વિચારશીલ વૈજ્ઞાનિક જીવન, ધર્મથી વિરુદ્ધ છે. લોકો ઘણી વખત વિચારે છે કે વિજ્ઞાન અને ધર્મ એકબીજાને સુસંગત નથી. પરંતુ જરૂરી નથી કે એવું જ હોય. તથ્યો આધારિત તર્ક દ્વારા સ્થાપિત અને પ્રયોગો દ્વારા સિદ્ધ થયેલ વૈજ્ઞાનિક સત્યને બ્રહ્માંડના સત્ય અને નિયમ તરીકે માન્યતા આપવી

જ રહી. આમ છતાં, કેટલાક ધર્મો દાવો કરે છે તે મુજબ બ્રહ્માંડની બધી જ ઘટનાઓ જો ઈશ્વરના અસ્તિત્વની છડી પોકારતી હોય અને બ્રહ્માંડના નિયમો ઈશ્વરની ઇચ્છાથી જ ચાલે છે એવું હોય તો વૈજ્ઞાનિકના અથાગ પ્રયાસોના પરિણામસ્વરૂપ સ્થાપિત બ્રહ્માંડનાં સત્યો, ધર્મો જે સત્યો શીખવે છે તેની સાથે સુસંગત હોવાં જ જોઈએ.

વ્યક્તિ તરીકે ભૌતિક અને આધ્યાત્મિક જીવન વિરુદ્ધ સામાજિક અસ્તિત્વ :

ભૌતિકવાદ અને આધ્યાત્મિકતા વચ્ચેનો વિરોધાભાસ માનવજીવન વિશેનો એક બીજો દૃષ્ટિકોણ છે. જો કે ખાવું-પીવું એ જ માનવજીવનનું એકમાત્ર લક્ષ્ય નથી કે સામાન્ય માનવીય ઉદ્યમનું લક્ષ્ય જીવનના ક્ષેત્રની બહાર પણ નથી. લક્ષ્ય ગમે તેટલું દૂર કેમ ન હોય, તેને પામવા માટે તનતોડ મહેનત કરવી એ જ ખરું જીવન છે. જીવનની જરૂરિયાતો સાથે સીધે સીધા સંકળાયેલા ન હોય તેવા લક્ષ્ય માટે લોકો કામ કરે પણ ખરા, પરંતુ હકીકતમાં જીવનની પાયાની જરૂરિયાતો સંતોષાય ત્યારે જ આ શક્ય છે.

કહેવાની ભાગ્યે જ જરૂર છે કે જીવનની અમુક વિશેષ જરૂરિયાતો વ્યક્તિ, તેનો આર્થિક વર્ગ, તેનું અંગત પર્યાવરણ વગેરે પ્રમાણે બદલાતી રહે છે. જો કે આવી જરૂરિયાતોમાંથી કોઈ પણ જરૂરિયાત સાવ જુદા જ પ્રકારની હોય છે એવું પણ નથી. જીવનમાં ગુણધર્મની રીતે અસમાનતા હોય છે એવું નથી. એક સ્તરે જીવન આપણને તૈયાર કરે છે તો હકીકતમાં બીજા સ્તરે સાધન પૂરું પાડે છે. જેથી દિશાસ્થિતિની માત્રામાં જ અસમાનતા હોય છે. દરેક વ્યક્તિ પ્રારંભિક તબક્કે તો ભૌતિક સ્તરે જ જીવતો હોય છે. ઘણાં વર્ષો પહેલાં ચીની ફિલસૂફ કુઆન-ત્સુએ કહ્યું હતું, "જ્યારે અનાજના ભંડારો ભરપૂર ભર્યા હોય ત્યારે જ તમે શિષ્ટાચાર અને સુચારિત્ર્યની બાબતો ઉપર ધ્યાન આપી શકો. જ્યારે તમારી પાસે પૂરતા પ્રમાણમાં અન્ન-વસ્ત્ર હોય ત્યારે જ તમે માન-અપમાનની ચિંતા કરી શકો." કુઆન-ત્સુનું આ નિરીક્ષણ વૈશ્વિક રીતે માન્યતાપાત્ર છે. વધુ ચિંતાની બાબતોમાં પહેલો ભૌતિક પાયો હોવો જરૂરી છે. કોઈ પણ આધ્યાત્મિક જીવન માટે આ ભૌતિક પાયાને માન્યતા મળ્યા પછી, આપણે આગળ જોઈ શકીએ છીએ કે મૂલ્ય એ જીવન સાથે સુસંગત છે. લોકો પોતાના જીવનના મૂલ્યને જેટલું ઓછું પિછાણે છે, તેટલું જ ભૌતિક બાબતોને વધારે મહત્ત્વ આપે છે. ગુલામ મજૂરો અને કંજૂસો ધનનું પોતાની જિંદગી જેટલું જ મૂલ્ય આંકે છે. પોતાનું અસ્તિત્વ મટી જવાના

ભય જેટલો જ ભય એમને પોતાનું ધન જતું રહેવાનો લાગે છે. જો તેઓ ગંભીર બીમારીમાં પટકાય અને પોતાની બધી જ પૂંજી તબીબી સારવાર પાછળ ખર્ચી નાખવી પડે, તો જ કદાચ તેઓ પોતાની જિંદગીના મૂલ્ય વિશે અત્યંત સભાન બને. છતાં પણ, જોખમ ટળી જાય કે તરત જ તેઓ સખત કામ કરવા અને ધન એકઠું કરવા લાગી જાય છે અને તેનાથી તેમનું જીવન કેવું ટૂંકું થતું જાય છે તે બાબત ઉપર પણ તેઓ લક્ષ્ય આપતા નથી.

બીજી બાજુ, કલાકારો પોતાના આદર્શોની ખોજ પાછળ પોતાનું જીવન સમર્પિત કરવા તૈયાર છે. દાખલા તરીકે કલાકારો કે જેઓ કલાની ખાતર કલા પાછળ લાગ્યા રહે છે, તેઓ કલા ખાતર પોતાનું જીવન ન્યોછાવર કરવા તત્પર હોય છે. પોતાના પ્રેમી કે પ્રેમિકાને ગુમાવનાર યુવતીને કે યુવકને કદાચ એમ લાગે છે કે પોતાના પ્રિયજન વગર જીવન જીવવાનો કોઈ અર્થ નથી. આવા કિસ્સામાં, જીવનનો હેતુ અને તે હેતુને પરિપૂર્ણ કરવાનાં સાધનો ઊલટાઈ જાય છે. સામાન્ય રીતે આ પરિવર્તન કામચલાઉ સ્થિતિ હોય છે જે લાંબા સમય સુધી ચાલુ રહેતી નથી. એનો કોઈ પણ રીતે એવો અર્થ ન થાય કે ભૌતિક જીવન અને આધ્યાત્મિક જીવન વચ્ચેનો વિરોધાભાસ ફલિત થાય છે.

બીજો એક ખોટો ખ્યાલ એ છે કે વ્યક્તિના વ્યક્તિગત અસ્તિત્વનો અનિવાર્યપણે સામાજિક અસ્તિત્વ સાથે મેળ ખાતો નથી. વ્યક્તિગત વિરુદ્ધ સામાજિક જીવનનો ખ્યાલ બાંધવાનું કદાચ શક્ય હોવા છતાં, રોજબરોજના વાસ્તવિક જીવનમાં બન્ને વચ્ચે ભેદ પાડવો મુશ્કેલ છે. દરેક વ્યક્તિ બે પરિમાણની બનેલી છે જેને સૈદ્ધાન્તિક રીતે જુદા પાડી શકીએ છીએ, પરંતુ અમલીકરણમાં બન્ને અવિભાજ્ય છે. એક છે તે વ્યક્તિનું વ્યક્તિગત, આત્મિક (આત્માસંબંધી) અસ્તિત્વ છે, જ્યારે બીજા પાસામાં લાગણીઓ, વિચારો, માન્યતાઓ અને ટેવો આવે છે જે વ્યક્તિને નહીં પણ વ્યક્તિ જ્યાં રહે છે તે સમાજ કે સંસ્થાને રજૂ કરે છે. આ બધાં મળીને વ્યક્તિનું સામાજિક અસ્તિત્વ રચે છે અને શિક્ષણનો હેતુ જ આ બધી બાબતોને વ્યક્તિના વ્યક્તિત્વમાં ભરી દે છે. આનાથી આપણી મારી વળી પાછી અગાઉની રટ તરફ આવીએ છીએ કે શિક્ષણથી દરેક વ્યક્તિમાં આપણા જીવનના સંચાલન માટે સમાજ પ્રત્યેના ઋણસ્વીકારની ભાવના વિકસવી જ જોઈએ. એટલે આ માળખામાં રહીને, એક ધોરણ તરીકે સામાજિક સભાનતાની ગેરહાજરી કે હાજરીનો ઉપયોગ કરીને જીવનના મૌલિક રીતે જુદા જુદા બે પ્રકારના ગુણધર્મો આપણે ઘટાવી શકીએ :

(1) પોતાના ભૌતિક સંતોષ ઉપર કેન્દ્રિત વ્યક્તિગત જીવન.

(2) આધ્યાત્મિક રીતે (આત્મિક રીતે) સમાજના ઉત્કર્ષ ઉપર કેન્દ્રિત સામાજિક જીવન.

ઉપરના પ્રકારો જીવનની બે રહેણીકરણી રજૂ કરે છે. જેનો સાધનોમાં અને હેતુઓમાં સીધો વિરોધાભાસ આધુનિક સમાજમાં સ્પષ્ટ અલગ તારવી શકાય તેમ છે અને ચોક્કસ શિક્ષણ દ્વારા બીજી જીવનપદ્ધતિ લોકપ્રચલિત થવી જોઈએ.

સહકારભર્યું (સહયોગપૂર્ણ) અને સ્પર્ધાત્મક જીવન :

આપણે હમણાં જ જે પુરવાર કર્યું તેને ફરી એકવાર જોઈ જઈએ. અચેત, વ્યક્તિલક્ષી જીવન વ્યક્તિગત ભૌતિક સુખસંપત્તિ એકઠી કરવા ઉપર ભાર મૂકે છે. જ્યારે સભાન, સમાજલક્ષી જીવન સમાજની આત્મલક્ષી (આધ્યાત્મિક) સમૃદ્ધિ ઉપર ધ્યાન કેન્દ્રિત કરે છે. આ પ્રજાતિ હૂંફાળા, સહકારભર્યા અને કટ્ટર સ્પર્ધાત્મક માનવજીવનની અંદરના અસ્તિત્વને સમજવામાં મદદરૂપ થઈ શકે. ઘણા સમયથી તે સમજવામાં મને વિચિત્ર લાગતું હતું. એવું કઈ રીતે થઈ શકે કે જે પ્રવૃત્તિઓ કે હળીમળીને કરેલાં કાર્યો, એક બાજુ પરસ્પર નિર્ભયતા અને સહભાગીદારી જેવી અદ્‌ભુત ઘટના તરફ દોરી જાય એ જ પ્રવૃત્તિઓ કે કાર્યો બીજી બાજુ અવિશ્વાસ અને લોભ જેવાં ભીષણ દૂષણો તરફ પણ દોરી જાય. દાયકાઓ સુધી આ બાબત ઉપર ચર્ચાવિચારણા કર્યા પછી, હું એવા સાદા તારણ ઉપર આવ્યો છું કે સ્પર્ધાત્મક જીવન વ્યક્તિગત સભાનતા સાથે સંકળાયેલું છે, જ્યારે સહયોગપૂર્ણ જીવન સામાજિક જાગૃતિના ઉદય સાથેના આગમન સમાન છે. જ્યાં સુધી વ્યક્તિ પોતાના વિશે જ વિચારે ત્યાં સુધી નીતિમત્તાને કોઈ અવકાશ નથી. સહયોગપૂર્ણ અને સુમેળભર્યા સદાચારી જીવનને સાર્થક બનાવવા માટે પહેલાં તો લોકોએ બીજાની જરૂરિયાતો પ્રત્યે હકારાત્મક બનવું પડશે. એટલે કે વ્યક્તિના જીવનમાં સમાજનો શો અર્થ છે અને સમાજનું શું મહત્ત્વ છે તે વિશે લોકોએ જાગૃત થઈ જવું પડશે અને ઉપદેશથી તો બિલકુલ ફરક પડવાનો જ નથી. અચેતનપણે આડેધડ જીવતો વ્યક્તિવાદી સદાચારી વર્તણૂકને ઉપરછલ્લું અપનાવવાનું શરૂ કરે તો પણ વ્યક્તિના પોતાના અનુભવમાંથી બહાર આવતી દરેક બાબત તીવ્ર સંઘર્ષમાં જ રહે છે. વ્યક્તિ પોતાનામાં જ રચ્યોપચ્યો રહે તેની વિશ્વ ઉપર અસર થાય છે અને કોઈ પણ રીતે સહકારનો દેખાવ કરીને ટકી રહેવા માટે કરવા

પડતા સંઘર્ષ અને તેની ચિંતાની ભયાવહતાથી વ્યક્તિ ભાગી છૂટી શકે નહીં.

વ્યક્તિ પોતાની તેમ જ બીજાની નબળાઈઓ તથા શક્તિઓને પિછાણી શકે ત્યારે જ સહકારપૂર્ણ જીવન વિકસી શકે. એકબીજાની શક્તિઓ અને નબળાઈઓ પરસ્પરની પિછાણમાંથી જ બધાના લાભો માટે કામ થઈ શકે તેવા એકત્રિત પ્રયાસો સંભવી શકે. સમાજના સભ્યો, તેમના પરસ્પર સંબંધોના લાભો સ્પષ્ટપણે સમજીને, ચિરંજીવ વિશ્વાસના નિર્માણ માટે પ્રાથમિક કામ કરે છે અને આ વિશ્વાસથી જ સંપૂર્ણ સહકારમય જીવન શક્ય બને છે.

જો શિક્ષણ બીજાથી આગળ નીકળી જવાના સંઘર્ષ તરીકે જીવનને જોતી વ્યક્તિઓને, સહકારપૂર્ણ જીવનનાં સુપરિણામોની કદર કરનારી અને મૂલ્ય આંકનારી વ્યક્તિઓમાં રૂપાંતરિત કરતું હોય, તો વિદ્યાર્થીઓ પોતાની બીજા સાથે સરખામણી કરીને પોતાની જાતને ઓળખે તે માટે તેમને શિક્ષણ મદદરૂપ થઈ શકે અને એ રીતે સામાજિક સભાનતામાં વધારો કરી શકે. સામાજિક જીવનમાં આવા માર્ગદર્શનરૂપ પ્રયાસો માટે શાળા એક આદર્શ પર્યાવરણ છે.

શ્રમની વહેંચણી તરીકે જીવનની રહેણીકરણી

શ્રમની વહેંચણી તરીકે જીવનની રહેણીકરણીની ચર્ચાવિચારણા કરીને, આપણે આ કામગીરીનો પ્રકાર અને તેને હાથ ધરવામાં શાળાની ભૂમિકા સારી રીતે સમજી શકીશું. સમુદાયના સભ્યોમાં જોવા મળેલ વિવિધ શ્રમવહેંચણી અનુસાર, સમાજશાસ્ત્રીઓ માનવીય સામાજિક વર્તણૂકને વર્ગીકૃત કરે છે. એક આવી યોજના નીચે પ્રમાણે છે :

(1) રાજકીય પ્રવૃત્તિ

(2) આર્થિક પ્રવૃત્તિ

(3) સાંસ્કૃતિક પ્રવૃત્તિ

અન્ય સંભવ વર્ગીકરણોમાં કાયદાકીય, નૈતિક, ધાર્મિક, તકનિકી, કલા–વિષયક, શૈક્ષણિક અને અન્ય પ્રવૃત્તિઓનો સમાવેશ થઈ શકે. પરંતુ આ પ્રવૃત્તિઓ તો બૃહદ્ ત્રિસ્તરીય માળખાના પેટાપ્રકાર સમાન થઈ જાય છે.

(1) રાજકીય પ્રવૃત્તિ : વૈધાનિક, વહીવટી, ન્યાયવિષયક

(2) આર્થિક પ્રવૃત્તિ : ઉત્પાદકીય, વિનિમય, વિતરણ વિષયક, ગ્રાહક વિષયક

(3) સાંસ્કૃતિક પ્રવૃત્તિ : કલા વિષયક, ધાર્મિક, શૈક્ષણિક

આર્થિક પ્રવૃત્તિ રાજકીય પ્રવૃત્તિ માટેનો આધાર પૂરો પાડે છે અને આ

બંને પ્રવૃત્તિઓના બદલામાં સાંસ્કૃતિક પ્રવૃત્તિઓ ચાલે તે માટેના આધારસ્તંભ તરીકેની કામગીરી બજાવે છે. પરંતુ જીવનની રહેણીકરણીના માળખામાં આ પ્રવૃત્તિઓ ક્યાં ગોઠવાઈ શકે ? આપણે અત્યાર સુધી જાગૃતિના પ્રગતિકારક સ્તર તરીકે માનવીય વર્તણૂકનાં ત્રણ સ્તર સિદ્ધ કર્યાં છે :-

(1) અચેત વર્તણૂક

(2) સભાન વર્તણૂક

(3) સ્વચિંતનશીલ વર્તણૂક (વ્યક્તિગત સમાજ–જીવન અને સામાજિક સભાન જીવન.)

આ વર્ગો, વિષયના પોતાના હાર્દની અંદર રહેલા પ્રત્યક્ષ દૃષ્ટિગોચર તફાવતોમાંથી તારવવામાં આવેલા છે. જ્યારે આપણે પરિસ્થિતિનો બહારથી વિચાર કરીએ ત્યારે સંપૂર્ણ અલગ ચિત્ર ઊપસે છે. જીવનના આ વર્ગોનો તેમના ખરા મૂળમાં પત્તો મેળવવામાં આવે તો, માનવપ્રવૃત્તિમાં આપણને બે પ્રભાવશાળી (તણાવ) બાબતો જોવા મળે છે. દાખલા તરીકે કાયદો એ માત્ર એવો ઢાંચો છે જે ખરી બાબત કે વ્યક્તિ સામે ખોટી બાબત કે વ્યક્તિને રોકી શકે અથવા તેને શિક્ષા કરી શકે અને સરકાર એ એવું સાધન છે જે દ્વારા સાચી વ્યક્તિ કે બાબત ખોટી વ્યક્તિ કે બાબત સામે લડી શકે; અથવા બીજા શબ્દોમાં કહીએ તો સરકાર એ એવું સાધન છે જેના દ્વારા સમાજ મુઠ્ઠીભર દૂષણરૂપ તત્ત્વોને સત્તાના દુરુપયોગથી દૂર રાખવા માગે છે. બીજી બાજુ, શિક્ષણ અને સાંસ્કૃતિક કેળવણી, સામાજિક બાબતોની ઉચિત વ્યવસ્થાને જાળવવા અને આગળ ધપાવવાની કામગીરી કરે છે.

માનવ તરીકે આપણે સમાજમાં જન્મ્યા છીએ. બધાના ભલા માટે વ્યક્તિગત રીતે શક્ય હોય તેટલી સારામાં સારી રીતે આપણે આપણી સેવાઓ સમાજને આપવા તત્પર રહેવું જોઈએ. કોઈ પણ વ્યક્તિ જીવન તદ્દન સ્વતંત્ર રીતે જીવી શકતી નથી, આપણી આજુબાજુના લોકોની જરૂરિયાતોમાંથી કોઈ વ્યવસાય સ્વતંત્ર રીતે વિકસી શકતો નથી. પારસ્પરિકતાની ઉચિત વ્યવસ્થામાં, દરેકે દરેક શ્રમિક વ્યક્તિ સમગ્ર સમાજનો હિસ્સો છે. જ્યાં સુધી વ્યક્તિને લાગેવળગે છે ત્યાં સુધી કેવળ શારીરિક અને માનસિક જીવન કદાચ પૂરતું હોય તો પણ સહકારપૂર્ણ સામાજિક જીવનમાં પ્રવેશવા માટે વ્યક્તિગત જીવનના હેતુઓને પ્રાપ્ત કરવા અને સાથે સાથે અધિક આમજીવનની પરિપૂર્ણતાનાં સાધનો તરીકે તેમને લાગુ પાડવા જરૂરી છે. કહેવાની જરૂર નથી કે વ્યક્તિની અદ્વિતીય શક્તિઓ અને સામાજિક પર્યાવરણનાં વિશિષ્ટ લક્ષણો જોતાં સાધનો

વૈવિધ્યપૂર્ણ અને ઘણાં છે. તટસ્થ રીતે જોઈએ તો, આ રીતે માનવપ્રવૃત્તિની વિવિધતા સમાજ પ્રત્યેના પ્રદાનના જુદા જુદા વર્ગોમાં પ્રતિબિંબિત થાય છે અને આ સામાન્ય મથાળા હેઠળ વ્યવસાયનું વિવરણ આવી જાય છે. માનવજીવનમાં જે કુદરતી ક્રમમાં માનવપ્રવૃત્તિ ચાલે છે તેમાં આપણને નીચે મુજબના પ્રકારનું જીવન જોવા મળે છે :-

(1) કોઈ પણ પ્રકારની સ્વયંજાગૃતિ કે જાતઓળખ વગર બીજાના પ્રયત્નો ઉપર નિર્ભર જીવન.

(2) સ્વયંજાગૃતિ અને જાતઓળખ સાથેનું આત્મનિર્ભર જીવન.

(3) અધિક જાતઓળખ અને સાર્વજનિક જાતઓળખ સાથેનું બીજા માટેના પ્રયાસો દ્વારા સહયોગપૂર્ણ જીવન

– અથવા તો વ્યક્તિની શક્તિ ખર્ચાતી હોય તે દૃષ્ટિએ જોઈએ તો

(1) પરાધીન જીવન :

સુવિધાજનક : આધાર તરીકે સામાન્ય સાધનો દ્વારા જીવન.

છીનવીને જીવાતું જીવન : હિંસા દ્વારા જીવન જીવન. છેતરપીંડી/ચાલાકી દ્વારા

(2) વિનિમયલક્ષી જીવન : આર્થિક જીવન, રાજકીય જીવન, સાંસ્કૃતિક જીવન.

(3) પ્રદાનલક્ષી જીવન.

સામાન્ય રીતે લોકો સમગ્ર સમાજની સાથે સુસંગત રહીને જીવતા હોય છે. જ્યારે કોઈ વ્યક્તિને એમ લાગે કે સમાજમાં અમુક બાબત બરાબર નથી, તેને કારણે સમાજમાં સમસ્યા ઊભી થશે અને તેને ઠીક કરવાનો પ્રયત્ન કરે ત્યારે આમજનતા સ્વાભાવિક રીતે જ તેને અનુકૂળ પ્રતિસાદ આપતી હોય છે. દાખલા તરીકે, જો કોઈ વ્યક્તિ કોઈ નવી શોધ કે નવી ચીજવસ્તુ રજૂ કરે તો લોકો તેને આવકારે છે અને તેનો સહર્ષ ઉપયોગ કરે છે. જ્યારે પૂરતા નફાની અપેક્ષા હોય ત્યારે કોઈ પણ વ્યક્તિ નવો ધંધો શરૂ કરે છે અને તેમાંથી આજીવિકા મેળવે છે. અમુક ચોક્કસ વ્યક્તિઓ સાથે વ્યવહાર કરવાને બદલે, તે આમજનતામાં તેની જાહેરાત કરે છે અને જનતા તેની યોગ્ય કિંમત ચૂકવે તેવી અપેક્ષા રાખે છે. આ બીજી કક્ષાનું ખાસ પ્રકારનું ઉદાહરણ છે અને તેને સભાન વિનિમયલક્ષી જીવન ગણી શકાય.

એનાથી વિરુદ્ધ, પ્રથમ કક્ષા એટલે કે પરાધીન જીવન અને ત્રીજી કક્ષા પ્રદાનલક્ષી જીવન એ અચેતન વિનિમયલક્ષી જીવન છે. પ્રથમ કક્ષામાં, કોઈ પણ વ્યક્તિ માત્ર મેળવવા માટે જ સભાન હોય છે અને તેનું વળતર આપવાનો

ઈરાદો ધરાવતો હોતો નથી. ત્રીજી કક્ષામાં, પહેલાં તો વ્યક્તિ સમાજને આપવા બાબતમાં ચિંતિત હોય છે અને વળતર મેળવવાની અપેક્ષા રાખતો નથી. આ પ્રદાનલક્ષી જીવનમાં વ્યક્તિ બદલાની કોઈ પણ સભાન અપેક્ષા વગર સમગ્ર સમાજની સમૃદ્ધિ અને સુખ માટે પરિશ્રમ કરે છે. જે વ્યક્તિઓ પોતાના જીવનની પરવા કર્યા વગર આ રીતે સમાજને કંઈક આપે છે તેઓને સમાજ તરફથી આદર મળવાનો છે. તેઓને સમાજ તરફથી કદાચ નાણાકીય સહયોગ ન પણ મળે, છતાં તેમના પ્રયાસનું તેમને એવા સ્વરૂપમાં વળતર મળે છે જે સ્વરૂપ વિશ્વમાં તેમના અસ્તિત્વને માન્યતા અપાવે છે.

એટલે, વાતનો સાર એટલો જ કે વર્ગીકરણની સમગ્ર રચના (યોજના) બે કક્ષામાં વહેંચાયેલી છે :- દ્રવ્ય સાથે દ્રવ્યનો વિનિમય અથવા દ્રવ્ય સાથે અમૂર્તનો વિનિમય. સમાજનું દરેક તત્ત્વ દુન્યવી રીતે તથા અંતરથી પરસ્પર જોડાયેલું હોવાથી, એક વ્યક્તિ બીજી વ્યક્તિથી સંપૂર્ણપણે અલિપ્ત એટલે કે આદાનપ્રદાન વગર રહી શકે નહીં. આથી, સમાજની અંદરનો વ્યવહાર, દ્રવ્યના બદલામાં દ્રવ્યના, દ્રવ્યના બદલામાં અમૂર્તના અથવા અર્મૂતના વિનિમયને આધારે અથવા બીજા દૃષ્ટિકોણથી જોઈએ તો, સભાન વિનિમય અને અચેતન વિનિમય, એ રીતે અથવા હજી બીજા દૃષ્ટિકોણથી જોઈએ તો, પ્રત્યક્ષ વિનિયોગ અથવા પરોક્ષ વિનિયોગ એ રીતે વર્ગીકૃત થવું જોઈએ.

દા.ત. માતાની છાતીમાં ઢબૂરાયેલું નવજાત શિશુ પણ માતૃપ્રેમ કે પ્રિતૃપ્રેમના પાંગરવાનું કારણ બની શકે છે અને ઘરમાં હર્ષોલ્લાસ લાવીને એ દ્વારા સમગ્ર કુટુંબની સુખશાંતિમાં પોતાનો ફાળો આપે છે. આથી એક નવજાત શિશુના જીવનને પણ કેવળ સામાન્ય પરાધીનતા તરીકે વર્ગીકૃત ન કરી શકાય.

આ ચર્ચાવિચારણાથી એવું સૂચન મળી શકે છે કે આ વિભાગમાં ચર્ચવામાં આવેલાં વર્ગીકરણો શ્રમના વિશિષ્ટ કે સામાન્ય વિભાજનનો નહીં પણ સમાજમાં વ્યક્તિની હિસ્સેદારીની કક્ષાઓ છે. બીજા શબ્દોમાં કહીએ તો જો શ્રમવિભાજન એ સમાજનું સ્થાયી વર્ગીકરણ છે તો હિસ્સેદારીની કક્ષાઓને વિકાસશીલ વર્ગીકરણ ગણી શકાય.

અસ્તિત્વ અથવા સ્વપ્રતીતિ વિશેની આપણી અગાઉની ચિંતા સાથે સામાજિક વિનિમયમાં હિસ્સેદારી ઉપર ધ્યાન કેન્દ્રિત કરીને આ બધાં તત્ત્વોને સંયોજિત કરીએ તો આપણને માનવવ્યવહારનું નીચે મુજબનું વર્ગીકરણ મળે :

(1) અસામાજિક પરસ્પર વ્યવહાર :	સ્વ – સજાગતાવગરનું પરોપજીવી અથવા કઠપૂતળી જેવું દિશાવિહીન કે યંત્રવત્ જીવન.
(2) કૃત્રિમ સામાજિક પરસ્પર–વ્યવહાર :	અંશતઃ જાતસજાગતા સાથે સ્વતંત્ર વ્યક્તિ સાથે સ્વતંત્ર વ્યક્તિ તરીકે ધૂંધળું જીવન.
(3) ખરો સામાજિક પરસ્પર વ્યવહાર :	સંપૂર્ણ જાતસજાગતા સાથે નેતા અથવા યોગદાન આપનાર તરીકે જ્ઞાનપૂર્ણ જીવન.

પર્યાવરણ સંબંધમાં જીવનની રહેણીકરણી

હવે આપણે એ જાણવું પડશે કે માનજીવનને વ્યાખ્યાયિત કરવામાં, લોકો અને તેમના પર્યાવરણ વચ્ચેની સજાગતાપૂર્વકની શારીરિક તેમજ માનસિક ક્રિયા ખૂબ જ મોટો ભાગ ભજવે છે. આથી પ્રવૃત્તિ માટેની ચાર અલગ અલગ આધારભૂમિ અનુસાર જીવનને વિભાજિત કરવું ઉપયોગી થઇ પડે :-

પ્રવૃત્તિની આધારભૂમિ	સંબંધ	ચલાવનાર કાયદો
(1) પ્રકૃતિ	પરાધીનતા સુમેળ સંઘર્ષ જિત.	પ્રાકૃતિક કાયદો
(2) વ્યક્તિઓ	સંઘર્ષ સહકાર રાજકારણ અર્થતંત્ર	માનસિક સિદ્ધાંત સામાજિક (જાહેર) અને ખાનગી કાયદો
(3) સમાજ	હિસ્સેદારી	સદાચાર નૈતિકતા સામાજિક નૈતિક આધાર
(4) વિશ્વ	કારણ અને અસર	કારણ વિષયક કાયદો ધાર્મિક સિદ્ધાંત

પ્રકૃતિ પ્રત્યેનો આપણો અભિગમ પહેલાં તો એ ઓળખવાનો હોવો જોઇએ કે આપણે પ્રકૃતિનાં જ સર્જનો છીએ અને આપણે પ્રકૃતિના કાયદાને આધીન છીએ. પરંતુ આપણે પ્રાકૃતિક ઘટનાક્રમને અનુસરવા માગીએ છીએ ખરા ? અથવા આપણે પ્રકૃતિ ઉપર વિજય મેળવવા માગીએ છીએ ? ત્રીજી સંભાવના મધ્યમ માર્ગ પસંદ કરવાની છે. પ્રકૃતિ સાથે તાલમેલ પણ રાખવો અને આપણા લાભ માટે પ્રત્યક્ષ કે પરોક્ષ રીતે પ્રકૃતિનો ઉપયોગ પણ કરવો. પ્રકૃતિના વિજયના એક પણ જોખમ વગર, આપણે અમુક અંશે આપણા હેતુ માટે પણ પ્રકૃતિનો ઉપયોગ કરી શકીએ. અને આ બધાની ગુરુચાવી છે – આપણી અને પર્યાવરણ વચ્ચે શાંત સ્થિર અને સમજપૂર્વકના વ્યવહારના સંબંધની ખોજ. આપણા સમોવડિયા સાથેના આપણા સંબંધમાં આપણે લાગણીઓ અને ભાવનાઓ સામે લાવીએ છીએ. ઉપરાંત, જેટલા બીજા આપણા માટે વિચારશીલ બાબત છે એટલા જ આપણે તેમના માટે વિચારશીલ બાબત હોવાથી, આપણે આપણી પોતાની સાપેક્ષ સ્થિતિ કે ઓળખ સ્થાપિત કરવા મથતા હોઈએ છીએ. આને માટે મનોબળ થકી આપણી જાત ઉપર અંકુશ હોવો જરૂરી છે. સ્વયંસામર્થ્યથી આપણે આપણા અસ્તિત્વને સંચાલિત કરનાર સિદ્ધાંતોની ખોજ કરી શકીએ છીએ અને આપણે આપણાં કાર્યોને આ સિદ્ધાંતો દ્વારા મળેલાં જ્ઞાન સાથે સુસંગત કરીને બીજા સાથે સહાનુભૂતિપૂર્ણ સહયોગવાળું જીવન હાંસલ કરી શકીએ છીએ. વ્યક્તિ પોતે અને બીજાં, જેમાં સલામતી સંકળાયેલી હોય તેવાં લક્ષ્યો કરતાં ઊંચાં લક્ષ્યોને હજી સુધી પિછાણવામાં અસમર્થ હોવા છતાં, આપણી નિષ્કલંકતાની ભાવના, આદાનપ્રદાન મૂલ્ય સ્વપ્રાપ્તિ, અને બીજાનો લાભ–આપણી રાજકીય અને આર્થિક આજીવિકાની સ્તંભ ઉપર ભાર મૂકનાર આત્મશક્તિ અને વિચાર જેવી પાયાની સામાન્ય બાબતોને આપણે પ્રગટ કરીએ છીએ.

વિશાળ સમાજના એક હિસ્સા તરીકે આપણી જાતને પિછાણીને અને સમાજની એકતા સાથે જ આપણા જીવનને જોડીને આપણે સદાચારની દૃષ્ટિ હાંસલ કરીએ છીએ. આ બાબત પછી હવેથી, આપણે સજાગ પડકારથી અથવા સામૂહિક સામાજિક આચારવિચારને વશ થઇને વર્તવું પડશે.

જ્યારે જીવન અને મૃત્યુ જેવા અંતિમ પ્રશ્નોનો સામનો કરવાનો આવે છે ત્યારે આપણને જેનો તાગ મળવો મુશ્કેલ અને અશક્ય છે તેવા આ વિશાળ બ્રહ્માંડની સામે નતમસ્તક થઈ જઈએ છીએ. આપણા શાણામા શાણા સંતો અને વિદ્વાનો, આપણા મહાપુરુષો અને સર્જનાત્મક પ્રતિભાઓ બ્રહ્માંડના આ

સમગ્ર સર્જન સામે તદ્દન નિઃસહાય અને સૂક્ષ્મ કણ સમાન છે. આપણી સૂક્ષ્મ જિંદગીને ત્રાજવામાં તોલવી એટલે ધર્મને પાછો બોલાવવો. જોકે આપણું અસ્તિત્વ ધર્મ પ્રત્યેની આ સજાગતાનો એક ભાગ જ છે અને અહીંયા આપણે ધર્મ અને નીતિમત્તા વચ્ચેની કડી શોધી શકીએ.

સમયના સંદર્ભમાં જીવનપદ્ધતિ :

અને છેલ્લે, આપણે માનવજીવનપદ્ધતિ અને સમય વચ્ચેના સંબંધને ઓળખવો પડશે. આપણે વર્તમાનમાં જીવીએ છીએ. આમ છતાં વર્તમાનના આ જ બિંદુથી આપણે ભૂતકાળની સમીક્ષા કરી શકીએ છીએ અને ભવિષ્ય માટેની આશાઓ ફળીભૂત કરવા તેની પાછળ લાગ્યા રહેવાની તૈયારીઓ પણ કરી શકીએ. આમ છતાં કેટલાક લોકો વર્તમાનનો ઉપયોગ ભવિષ્ય માટેની તૈયારીના તબક્કા તરીકે કરે છે. જ્યારે બીજા કેટલાક માત્ર ભૂતકાળનો જ વિચાર કરે છે અને વર્તમાનને એ જ ભૂતકાળની માત્ર અસર જ ગણે છે અને હજી કેટલાક તો વર્તમાનની પ્રવૃત્તિઓમાં એટલા તો રચ્યાપચ્યા હોય છે કે તેઓ ન તો ભૂતકાળનો વિચાર કરે છે અને ન તો ભવિષ્યનો. આવા લોકો, ઘટનાઓના તેમ જ સ્થળો, વસ્તુઓ, બનાવો, પ્રસંગોની નિરંતર ચડતી–પડતી, ઉદય–અસ્ત, કે અંત–આરંભના એકરસથી પ્રવાહમાં ગળાડૂબ, આગળ કે પાછળ બિલકુલ જોયા વગર સંપૂર્ણપણે વર્તમાનમાં જ જીવે છે.

જેમાં આપણે સમયનું સંતુલિત પરિપ્રેક્ષ્ય મેળવી શકીએ તેવું પૃથક્કરણ સમય સાથે જ આવે છે. આ બાબત જો આપણે ઉંમરના વિકાસના આધારબિંદુથી જોઈએ તો તે વધુ સારું ગણાય. શૈશવાવસ્થામાં આપણું સમગ્ર ધ્યાન વર્તમાનમાં અને નજીકના ભૂતકાળમાં પરોવાયેલું રહે છે અને ભવિષ્યનો વિચાર કરવા પણ આપણે આપણા તરતના સંજોગોમાંથી ધ્યાન હટાવતા નથી. યુવાવસ્થામાં આદર્શો અને આશાઓ વિસ્તરે છે, પરંતુ પાયામાં ખામી હોય છે. ઘણી વખત આપણે ક્યાં ઊભા છીએ એની પ્રત્યે ધ્યાન આપવામાં આપણે થાપ ખાઈ જઈએ છીએ અને ભવિષ્યથી છેતરાઈ જઈએ છીએ. બીજી બાજુ, વૃદ્ધાવસ્થામાં માણસના વિચાર ભૂતકાળની વધુ ને વધુ સ્મૃતિઓ તરફ જ ચાલ્યા જતા હોવાથી ભવિષ્ય માટેની ભૌતિક આશાઓ ઘટતી ચાલે છે. આપણું મગજ સ્થગિત થતું જાય છે અને બાહ્ય દૃષ્ટિમાં આપણે વધુ ને વધુ જડ (રૂઢિચુસ્ત) થતા જઈએ છીએ.

એટલે કોઈ પણ વ્યક્તિના જીવનકાળમાં આવી ત્રણ પ્રકારની પ્રવૃત્તિઓ

જોઇ શકાય છે. વધુમાં, જન્મથી જ વ્યક્તિના વિવિધ સંજોગો તેમજ સામાજિક જીવનના આત્મલક્ષી જીવન સાથેના વ્યવહારને કારણે, જિંદગી પ્રત્યેના આશાવાદી અથવા નિરાશાવાદી અભિગમ કેળવાય છે. આમ, સમયના સંદર્ભમાં જીવનની છ અલગ અલગ પદ્ધતિઓ તારવી શકાય :

(1) વર્તમાનમાં તત્કાળ ઉત્તેજક પ્રતિસાદ આપતી ક્રિયા :-

અ. આશાવાદી બ. નિરાશાવાદી

(2) ભવિષ્યની તૈયારી માટેની અને આગોતરી ક્રિયા :-

અ. આશાવાદી બ. નિરાશવાદી

(3) ભૂતકાળ ઉપર નજર કરતી અને ભૂતકાળનાં લેખાંજોખાં કરતી પ્રવૃત્તિ :

અ. આશાવાદી બ. નિરાશાવાદી

બાળકોનો અને યુવાનોનો જિંદગી પ્રત્યે હકારાત્મક, આશાવાદી અભિગમ કેળવાય અને ભૂતકાળ, વર્તમાનકાળ અને ભવિષ્યકાળ સાથેના તેમના સંબંધોમાં સંતુલન કેળવાય તે માટે તેમને મદદરૂપ થવામાં શિક્ષણે પોતાનો ફાળો આપવો જોઇએ.

શૈક્ષણિક હેતુ અને સર્જનાત્મકતા

શિક્ષણનો સાચો હેતુ બાળકોને મૂલ્યનું સર્જન કરવા શક્તિમાન કરવાનો છે. એ સિદ્ધ કરી દીધા પછી, પ્રકરણ–2માં મૂલ્યના પ્રશ્નની વિગતવાર ચર્ચાવિચારણા કરવાની દરખાસ્ત કરું છું. સર્જનાત્મકતા કેવી રીતે કેળવવી તે માટે તેના લક્ષણની કોઇ વ્યાખ્યા આપણી પાસે નથી.

પહેલાં તો આપણે એ નોંધવું જોઈએ કે સર્જનાત્મકતા એ માનવશિક્ષણનું અનોખું લક્ષણ લાગે છે. અન્ય પ્રાણીઓ તેમને જન્મ આપનાર પ્રાણીઓ પાસેથી માર્ગદર્શન મેળવે છે અને તેમણે હાંસલ કરેલી આવડતોમાં તેમનાથી આગળ પણ નીકળી જતાં હોય, આમ છતાં તેમનું વર્તન આપસૂઝથી જ આવે છે અને આ વર્તન તેમની એકબીજા સાથે હળવાભળવાની પદ્ધતિમાં ફેરફાર વગર પેઢીઓ દર પેઢીઓ સુધી ચાલુ જ રહે છે.

પ્રાણીઓમાં વર્તણૂક સંબંધી ફેરફારો શરીરરચનામાં શારીરિક સુધારાવધારા માગી લે છે. હકીકતમાં આ જ વિકાસ છે – કે જ્યાં માનવ-અભ્યાસ શરીરરચના કે વારસાગત જાણકારીઓમાંથી રચાતો નથી.

એક પેઢી દ્વારા હસ્તગત થતી આ શક્તિઓ શિક્ષણના માધ્યમ સિવાય

પછીની પેઢીમાં ઊતરી આવી શકતી નથી. માનવ-અભિગમનો આ ખુલ્લો અને બંધનરહિત પ્રકાર જ માનવીય સર્જનાત્મકતાનું મૂળ છે.

માણસો પ્રકૃતિમાં રહેલાં દ્રવ્યોના જથ્થાને કે બળોની માત્રાને વધારી કે ઘટાડી શકતા નથી. આમ છતાં તેમના માટે જે મૂલ્યવાન છે તેનું સર્જન કરવા તેને નિયંત્રિત કરી શકે છે. તેને મૌલિકતા કે શોધ જે કંઈપણ કહેવાતું હોય, માનવજાતના લાભ માટે કુદરત જે કંઈપણ આપે છે, તેના સ્વરૂપમાં ફેરફાર કરવાની કે તેને નવી દિશા આપવાની શક્તિ આપણામાં છે. એમ કરવામાં આપણને માનવજીવનને લગતા મુક્તપણે સિદ્ધ થયેલ કે સ્વીકૃત આપણા પોતાના હેતુમાંથી આપણને માર્ગદર્શન મળે છે.

જો સમાજે વિદ્યાર્થીઓના તેમ જ સમગ્ર સમાજના હિત પ્રતિ મૂલ્યસર્જનની વિદ્યાર્થીઓની શક્તિઓને પ્રોત્સાહિત કરવાનો હેતુ હાંસલ કરવો હશે તો પોતાના પ્રયાસોને તેણે ત્રણ પદ્ધતિસરના વિભાગોમાં વહેંચી દેવા પડશે. સદ્‌ગુણનું, હિતનું અને સુંદરતાનું સંવર્ધન. પરંતુ આ દરેક બાબત સમગ્ર માનવ-વ્યક્તિત્વની કોઈ પણ એક એક બાજુને જ આવરી લે છે. ત્રણમાંથી કોઈ એક પોતે પોતાનામાં સર્વાંગ સંપૂર્ણ નથી. જો માનવ-વ્યક્તિત્વનો સંપૂર્ણ વિકાસ કરવો હશે તો આવું ત્રિસ્તરીય શિક્ષણ આવશ્યક બની રહેશે.

શિક્ષણમાં હેતુનો વિકાસ :

વિશ્વના કોઈ પણ ખૂણે એક સમયે લોકો અનિવાર્યપણે જાણકારીની એવી અવસ્થાએ પહોંચે છે જ્યારે શિક્ષણની જરૂરિયાત તેમને અસ્પષ્ટ ભલે ને કેમ ન ભાસતી હોય તો પણ તેમને શિક્ષણની એવી જરૂરિયાતનો પણ અહેસાસ થવા માંડે છે. તેઓ ભણાવવાનું અને ભણાવતાં શીખવાનું શરૂ કરે છે. શિક્ષણની જરૂરિયાતનો શરૂઆતનો મંદ અહેસાસ સમાજમાં શિક્ષણની ભૂમિકાના સ્પષ્ટ વિચારોમાં જેમ જેમ એકરસ થતો જાય છે તેમ તેમ શિક્ષણના હેતુઓ અને સાધનો પ્રત્યે લોકોની જાગૃતિ, શિક્ષિત થનારી વ્યક્તિઓમાં થતા વધારા સાથે એકસમાન રીતે વિકસતી જાય છે. વિચારવસ્તુ અને કાર્યપદ્ધતિના તાલમેલ અને વિકાસના અમલની સાથોસાથ વિસ્તરણ ચાલુ જ રહે છે.

શિક્ષણના હેતુના વિકાસમાં બે ભિન્ન ભિન્ન વલણો પારખી શકાય છે. જે ચોક્કસ કૌશલ્યો માનવચરિત્રનાં જુદાં જુદાં પાસાંને લગતાં અભ્યાસનાં અલગ અલગ ક્ષેત્રો ઉપર ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવાને બદલે, પહેલું વલણ સંપૂર્ણ વ્યક્તિ પ્રત્યેના સમગ્ર અભિગમ તરફ રહે છે. અહીં એવું કહેવાનો અર્થ

નથી કે ત્રણ ર ("R") ન શીખવવા જોઈએ, કારણ કે માબાપ અને શિક્ષકો એમ બન્નેએ કલ્પના કરેલ આદર્શ વ્યક્તિને આ ત્રણ કૌશલ્યો જરૂરી અને અમૂલ્ય લાગવાનાં જ. અખંડ વ્યક્તિ માટે મહત્ત્વનું શું છે તે મુદ્દો છે, ટુકડે ટુકડે જોડવામાં આવનાર મકાનના ભાગો એ મુદ્દો નથી. વ્યક્તિથી આગળ વધીને, વલણ, વ્યક્તિને પ્રાદેશિક પર્યાવરણ સાથે અને ત્યારબાદ સમગ્ર સમાજ સાથે જોડે છે. એ જ રીતે, આપણે જોઈએ છીએ કે શિક્ષણ અમુક જૂથો કે વર્ગોની જરૂરિયાતો કે ઇચ્છાઓને સંતોષવાનું ઓછું ને ઓછું કરતું જાય છે અને તેના બદલે બધી વ્યક્તિઓ સુધી પહોંચે છે.

બીજું વલણ, માણસો તેમના કુદરતી અને સામાજિક પર્યાવરણ સાથે અસ્તિત્વ ધરાવવા શક્તિમાન હોવા જ જોઈએ તેવી માન્યતા પ્રતિ છે. અહીં આપણે ત્રણ ઐતિહાસિક કાળખંડોને પારખી શકીએ છીએ :

(1) તેમના સામાજિક દરજ્જાને બંધ બેસે તેવાં કૌશલ્યોવાળી વ્યક્તિઓને વિશેષ શિક્ષણ આપવાનો યુગ. ભદ્ર વર્ગના સભ્યોને તેમના દરજ્જાને અનુરૂપ, નૈતિક અને સાહિત્યિક કૌશલ્યો શીખવવામાં આવતાં. યોદ્ધાઓને ઉમરાવોની યુદ્ધકળા અને લશ્કરી કળાની તાલીમ આપવામાં આવતી, અને વેપારીઓને વેપાર અને હિસાબનાં કૌશલ્યો શીખવવામાં આવતાં.

(2) વ્યક્તિગત જીવનને સંપૂર્ણ બનાવવાની જરૂરિયાત તરીકે બધાને માટે સર્વસામાન્ય શિક્ષણનો યુગ. આ તબક્કામાં મૂળભૂત રીતે વ્યક્તિના અંગત લાભના સાધન તરીકે શિક્ષણને જોવામાં આવે છે. વ્યક્તિગત અસ્તિત્વ મધ્યવર્તી ચિંતા બની જાય છે, અને સામાજિક જીવનના મહત્ત્વ અને જરૂરિયાતોને મોટે ભાગે માન્યતા અપાતી નથી. સમાજના નેતાઓ પોતાના લાભમાં રચ્યાપચ્યા રહેવા માટે રાજકીય પ્રક્રિયાનો સાધન તરીકે ઉપયોગ કરે છે. સામાન્ય લોકો રાજકીય પ્રક્રિયાને આનાથી થોડુંક જ વધારે મહત્ત્વ આપે છે. આને પરિણામે, સામાન્ય લોકો તેમની પોતાની અમર્યાદ વ્યક્તિગત સ્વતંત્રતાની દોટમાં આ સમાજવ્યવસ્થામાં પણ ટકી જાય છે.

(3) સમાજના સમગ્ર ઢાંચા અને આવરદાના ઘટક તરીકે વ્યક્તિની સભાન સ્વીકૃતિમાં સંપૂર્ણ શિક્ષણનો યુગ. સંપૂર્ણ સામાજિક કલ્યાણની ખરી પ્રતીતિને મહત્તમ હિત તરીકે જોવામાં આવે છે. જ્યારે સમાજના સભ્યો આ સ્થિતિ હાંસલ કરશે, ત્યારે તેના મહાપુરુષો અને નેતાઓ આમજનતાને તેમના અંગત ઇરાદાઓ માટેના સાધન તરીકે નહીં પરંતુ સમાજની જરૂરિયાતોને પહોંચી વળવા પોતાનાથી બનતા પ્રયાસો કરશે.

આ ઐતિહાસિક વલણોના સંદર્ભમાં જ્યારે આપણે આપણા જાપાનના અનુભવનું પૃથક્કરણ કરીએ છીએ ત્યારે આપણે જોઈએ છીએ કે શિક્ષણ એક વર્ગથી બીજા વર્ગ તરફ વિસ્તરતું વિસ્તરતું રાજકીય નિયંત્રણ અને પ્રભાવને પગલે પગલે ઉપરથી નીચે સુધી પહોંચ્યું છે. ભૌતિક સમૃદ્ધિ માટે આર્થિક પાયાના સામાન્ય વિસ્તારને સમાંતર, એક વખતે જે ભદ્રવર્ગના અબાધિત અધિકાર સમાન બાબત હતી તે કાળક્રમે, ઉમરાવો અને યોદ્ધાઓના વર્ગોમાં થઈને વ્યાપક જનસમૂહ સુધી પહોંચી ગઈ છે. જોકે ભણતર સામાન્ય વર્ગો સુધી પહોંચ્યું ત્યાં સુધીમાં સામંતશાહીપ્રથા તૂટવા લાગી હતી. સામંતશાહીની નૈતિકતાને દૃઢ કરવા ઉપર ઓછું મહત્ત્વ આપવાને કારણે જીવન અને આધુનિકતાનાં કાર્યો માટે દરેકને જાણકારી અને કૌશલ્યો પૂરાં પાડનારા સાધન તરીકે શિક્ષણ વિશેના વધુ સમાન દૃષ્ટિકોણનો વિસ્તાર વધુ થયો છે. *મેઈજી* (1868-1912)થી *તૈશો* (1912-26)ના સમયગાળાના સંક્રાંતિકાળ દરમિયાન, શિક્ષણનો હેતુ સ્પષ્ટપણે ઉપયોગિતાના સંદર્ભમાં બહાર આવ્યો હતો. લોકશાહીના વિકાસમાં સાંસ્કૃતિક ચિંતાઓ અને ધ્યેયો હજી પણ આગળ ઊભાં જ છે.

આજે જાપાનમાં મોટાભાગના લોકોના જીવનમાં, પોતાની સમકક્ષ વ્યક્તિ તરફથી દબાણ અને ફેશન મહત્ત્વનાં પ્રેરક પરિબળ બને છે.

ઘણાબધા માટે હજી આવું વગરવિચાર્યું અનુકરણ જ ભણતર માટેનું પ્રબળ પ્રોત્સાહન બની રહે છે. આમ, આપણે જોઈ શકીએ છીએ કે શિક્ષણના હેતુના વિકાસને લાગેવળગે છે ત્યાં સુધી હજી પણ જાપાન ઐતિહાસિક વિકાસના બીજા તબક્કામાં છે. આપણી સામેનો હવેનો પ્રશ્ન એ છે કે જાપાનમાં શિક્ષણ સાર્વત્રિક અને સામાજિક અભિમુખતા સાથે ત્રીજા તબક્કામાં જઈ શકે કે કેમ? ગમે તેમ પણ, શિક્ષણના કાર્યને આગળ ધપાવવું તે હવેથી આપણું પ્રાથમિક કાર્ય અને પડકાર છે.

●

2. મૂલ્યનો મૂલાધાર

મૂલ્યના પ્રશ્નને સમજવાનો પ્રયાસ કરીએ છીએ ત્યારે પહેલાં તો આપણને સત્યના સંદર્ભમાં મૂલ્યના સ્વરૂપને નિર્ધારિત કરવાની સમસ્યાનો સામનો કરવાનો આવે છે અને એ સમસ્યામાં પણ સૌથી પહેલાં સત્યના સંદર્ભમાં મૂલ્યના સ્વરૂપને નિર્ધારિત કરવાની વિભાવનાત્મક સ્પષ્ટતાનો સામનો કરવાનો રહે છે. આ પ્રશ્ન પોતે જ પોતાનો એક આગવો ઈતિહાસ ધરાવે છે અને ઘણા તત્ત્વચિંતકોએ સત્યને સૈદ્ધાંતિક મૂલ્ય તરીકે અથવા સત્ય-હિત-સૌંદર્યની જે અખંડતા ઉપર તેમની મૂલ્યપ્રથા આધારિત છે તેની અંદરના તત્ત્વ તરીકે સ્વીકારી લીધું છે. આ બાબત હજી પૂરવાર નહીં થયેલા સત્ય જેવી છે. એનાથી નથી સમજી શકાતું મૂલ્ય કે નથી સમજી શકાતું સત્ય.

સત્ય અને મૂલ્ય ખરેખર કેવાં સંપૂર્ણપણે ભિન્ન છે તે જાતઅનુભવ અને મૂલ્યાંકનની સુસ્પષ્ટ મનોવૈજ્ઞાનિક પ્રક્રિયાની કસોટી દ્વારા જ દર્શાવી શકાશે. આના માટે આપણે નવી અને વધુ સારી કેફિયત તૈયાર કરીએ તે પહેલાં સત્ય, ભલાઈ અને સૌંદર્ય સંબંધી તત્ત્વજ્ઞાનમાં અત્યાર સુધી સ્વીકૃત મૂલ્યોનો પ્રત્યક્ષ ક્રમ તોડવો પડશે. જેવી રીતે તર્કશાસ્ત્રનું વિભાવનાત્મક માળખું આપણને સત્યને પારખવાના નિયમો પૂરા પાડે છે તેવી જ રીતે મૂલ્યો આંકવાના તેમજ સ્થાપિત કરવાનાં ધોરણો આપણને ઉપલબ્ધ થાય તે માટે મૂલ્યાંકનના એક વિજ્ઞાનની શક્યતાનો વિચાર કરવો જરૂરી છે.

મૂલ્ય અને શિક્ષણ

સમાજશાસ્ત્રની શાખાઓ તરીકે શૈક્ષણિક સિદ્ધાંત અને અર્થશાસ્ત્ર બન્ને મૂલ્યમાં તેમના અભ્યાસને-શોધે છે. છતાં શિક્ષણના સંદર્ભમાં મૂલ્યનો પ્રશ્ન વધારે અઘરો છે. મેં ઘણાં વર્ષો સુધી આ પ્રશ્ન ઉપર મથામણ કરી છે અને હજી સુધી તેનો કોઈ નિશ્ચિત ઉકેલ મને મળ્યો હોય એવો હું દાવો કરી શકું તેમ નથી; અને આ પ્રશ્ન ઉપર એટલી તો તાત્કાલિક વિચારણા કરવી જરૂરી છે કે

મને પણ લાગે છે કે આ બાબતમાં મારી જે કંઈ સમજ છે તે પણ મારે રજૂ કરવી જ જોઈએ.

કોઈ વ્યક્તિ કદાચ પૂછશે કે મારે શા માટે મૂલ્ય ઉપર ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવું જોઈએ અને આવા અઘરા પ્રશ્ન ઉપર આટલી બધી મગજમારી અને મથામણ કરવી જોઈએ ? જો આપણે શિક્ષણને સાર્થક બનાવવું હોય અથવા તો એમ કહીએ કે માનવીય ભાવાર્થમાં સાર્થક શિક્ષણપ્રથાનું સર્જન કરવું હોય તો હું માનું છું કે મારે મારા પ્રયાસો ચાલુ રાખવા જરૂરી છે. માનવજીવન એ મૂલ્યસર્જનની પ્રક્રિયા જ છે અને શિક્ષણ દ્વારા આપણને એ બાબતમાં માર્ગદર્શન મળવું જોઈએ. આમ, શિક્ષણપ્રથા દ્વારા વધુ ને વધુ મૂલ્યસર્જન થતું રહે તેવા પ્રયાસો થવા જોઈએ. આ મુદ્દો ખૂબ જ અગત્યનો છે અને સામાજિક સંદર્ભમાં આપણે તેના ઉપર જેટલું વધારે ધ્યાન આપીશું એટલી જ મૂલ્યની વિભાવનાત્મક સ્પષ્ટતા વધુ અર્થપૂર્ણ બનશે.

માનવગરિમા મૂલ્યસર્જનમાંથી જ આવે છે. એક વિદ્વાને તો એવું જાહેર સુદ્ધાં કર્યું છે કે મૂલ્યસર્જન એ માનવપ્રવૃત્તિનું ઊંચામાં ઊંચું સ્વરૂપ છે. જીવનની અવિરત માંગોને પહોંચી વળવા મૂલ્યનું સર્જન કરવા માટે માનવતારૂપી કાર્યશાળામાં પોતાની ભૂમિકા ભજવવી પડે છે. આ મૂળભૂત માનવીય વચન નિભાવવા માટે શિક્ષણ ઘણું કરી શકે તેમ છે. ભૂતકાળમાં થયેલી ભૂલો પ્રત્યે સતત પસ્તાવો કર્યા કરવાની કે દુઃખી થયા કરવાની જરૂર નથી. મૂલ્યસર્જનની પ્રક્રિયામાં વધુ ને વધુ લોકો જોડાય અને તે માટે તેમને પ્રોત્સાહન મળે તે માટે શિક્ષણમાં નવસંચાર કરવા શિક્ષણકારોએ પોતાના પ્રયાસોને વેગીલા બનાવવા જોઈએ. મૂલ્યસર્જનની સમસ્યા સાથે શિક્ષણકારો કેવો સંબંધ રાખે છે તે હજી પ્રશ્ન જ છે.

એ તરત સમજાઈ જવું જોઈએ કે આપણે ભલે સારા હોઈએ કે ખરાબ, આપણે જે શીખીએ છીએ તે આપણે છીએ. એટલા માટે બહેતર પરિસ્થિતિ માટે શિક્ષણને પસંદ કરવું જરૂરી જ છે. આપણે એ તો જોયું જ છે કે જીવનમાં આપણે વધુ કે ઓછી માત્રામાં સુખ, સંતોષ અને શિક્ષણમાં હેતુને ઘડનાર સ્વપ્રતીતિ અને લક્ષ્યોની પાછળ સભાનતાપૂર્વક મંડ્યા જ રહીએ છીએ. પોતાની ક્ષમતાની વ્યક્તિને પૂરેપૂરી પ્રતીતિ થાય તે રીતે જીવવું તે જ મૂલ્યોને હાંસલ કરવા અને મૂલ્યોને વાસ્તવિકતામાં ફેરવવા બરાબર છે. મૂલ્યના સર્જક તરીકે જીવતાં શીખવામાં સહાય કરવી તે શિક્ષણનો હેતુ છે.

મૂલ્ય ઉપરની ચર્ચાવિચારણા માત્ર તત્ત્વચિંતકોના અનુમાન સુધી આવીને અટકી

ન જવી જોઈએ. કારણ કે આવી ચર્ચાવિચારણામાંથી શિક્ષણની દિશાના સિદ્ધાંતો મળી આવવાની પણ શક્યતા રહેલી છે. સાચા શિક્ષણે, શીખનાર વ્યક્તિ જેવી જિંદગી જીવે છે તેવી જિંદગી સાથે કામ પાડવું જોઈએ. આવી પરિસ્થિતિના નિર્માણમાં અત્યાર સુધીમાં તો નિષ્ફળતા જ મળી છે; અને તેથી જ શિક્ષણ બિનઅસરકારક અને અપ્રસ્તુત રહ્યું છે. મૂલ્ય એ વાસ્તવિક જીવનના ઉદ્યમ સાથેની વાસ્તવિક જીવનની ચિંતા છે. મૂલ્ય માનવજીવન અને માનવશિક્ષણ એમ બન્ને માટે કેટલું અગત્યનું છે તે શિક્ષણકારોએ પિછાણવું પડશે.

જાતઅનુભૂતિ અને મૂલ્યાંકન :

સત્ય અને મૂલ્ય :

મૂલ્યના ખ્યાલોની સ્પષ્ટતા મેળવવા માટે પહેલાં તો યોગ્ય રીતે જ ઉપર શીર્ષકમાં દર્શાવવામાં આવેલા ખ્યાલો તથા જે ખ્યાલો વિચારણામાં નથી લેવાના તે બન્ને વચ્ચેનો ભેદ સમજવો પડશે. સત્ય અને મૂલ્ય વચ્ચેનો ભેદ પાડવો અને તે બન્ને વચ્ચેનો ભેદ ખરેખર સમજી શકાય તે સુનિશ્ચિત કરવું અહીં નિર્ણાયક બની રહેશે. સત્યની ખોજ કરવા માટે બ્રહ્માંડના અગણિત પદાર્થોમાંથી આપણે કેટલા સર્વસામાન્ય અથવા તો સાર્વત્રિક પદાર્થોને અલગ તારવી લઈએ છીએ. આમ છતાં, મૂલ્ય બાબતમાં આપણે એવી ખાસ કે લાક્ષણિક કે અનોખી રીત નિર્ધારિત કરવાનો પ્રયાસ કરીએ છીએ જેમાં આપણી પોતાની જિંદગી અથવા સમુદાયની જિંદગી સાથેના સંબંધમાં અમુક પદાર્થ બાકીના પદાર્થથી જુદો પડે. આમ, પદાર્થનું જેવા છે તેવા સ્વરૂપે બહાર આવવું તેને હકીકત કે સત્ય તરીકે ઓળખવામાં આવે છે, જ્યારે વ્યક્તિ અને પદાર્થ વચ્ચેના સંબંધનું બહાર આવું મૂલ્ય છે. કોઈ પદાર્થના અથવા પદાર્થોના વચ્ચેના આંતરસંબંધના સાચા ખ્યાલ તરીકે સત્ય નિર્ભેળપણે એક વિભાવના જ રહે છે. જ્યારે બીજી બાજુ મૂલ્ય પદાર્થને માનવજીવનમાં લાવીને તેના ભાવનાત્મક બંધનનાં લક્ષણ સાથે કામ પાડે છે. સત્ય પદાર્થને તેના આવશ્યક ગુણો ઉપરથી પિછાણે છે. જ્યારે મૂલ્યનો ઉદ્ભવ સત્યથી તદ્દન ભિન્ન રીતે જ થાય છે. મૂલ્ય મૂલ્યાંકનકાર માટે પદાર્થની યોગ્યતાના પરિમાણ તરીકે બહાર આવે છે.

જે પદાર્થ સાથે માણસોને સીધો સંબંધ હોતો નથી તેની તેઓ સાવચેતી રાખતા નથી. આવી ઘટનાઓ પણ ઘટી શકે છે તેનું પણ ઘણીવાર તેમને

ધ્યાન હોતું નથી. જેનો આપણા ઉપર થોડોક પ્રભાવ હોય છે તેવી બાબતો ઉપર જ સ્પષ્ટ સાવધાની કે અંગત હાજરીની ભાવનાની જરૂર પડે છે; અને આ બાબતો આપણા જીવન માટે જેટલી વધુ નિર્ણાયક હોય છે તેટલું જ તેમને અવગણવાનું આપણને ઓછું પરવડે છે.

જંગલી પ્રાણીઓ અને પાલતું પ્રાણીઓ વચ્ચેના તફાવતમાં આ બાબત આલેખની જેમ સ્પષ્ટ દેખાઈ આવે છે. આ તફાવતમાં માનવીય પરિબળની હાજરી કે ગેરહાજરી અસર કરે છે. પહેલાં તો લોકોએ પ્રાણીઓને માનવજીવન સાથે કંઈ સંબંધ જ નથી એમ ગણીને તેમના ઉપર ધ્યાન જ ન આપ્યું. ત્યારપછી કોઈક બાબતને કારણે પ્રાણીઓની વર્તણૂક સંબંધી રીતભાતમાં વિનમ્રતા એ અનુકૂલન તરફ તેમનું ધ્યાન ગયું; અને લોકોને જ્યાં ઉપયોગી લાગ્યાં ત્યાં પ્રાણીઓને રાખવાનું શરૂ કર્યું અને કાળક્રમે તેમને વ્યવસ્થિત પદ્ધતિ દ્વારા કેળવવાનું શરૂ કર્યું. પ્રાણીઓને પાળવાના અખતરા લાભદાયક અને વ્યવહારુ પૂરવાર થયા અને એટલે તે પ્રથા વિસ્તરી. પ્રાણીઓ અને માણસો વચ્ચેની આ પ્રતીકાત્મક પરસ્પર નિર્ભરતા જેટલી વિશાળ રીતે વિસ્તૃત પામી છે તે જ આપણે પ્રાણીઓ સાથેના આપણા વ્યવહારનું કેટલું બધું મૂલ્ય આંકીએ છીએ તેની દ્યોતક છે. માણસો અને પ્રાણીઓ વચ્ચેના સંબંધને મૂલ્યવાન સંબંધ તરીકેની સ્વીકૃતિ મળી છે.

એનાથી ઊલટું, સત્યની વિભાવના સત્યાભાસ ઉપર - એટલે કે જે છે તે જ છે એવા ભાવાર્થ ઉપર - આધાર રાખે છે. અહીં આપણે ભાવનાઓને બાજુ ઉપર મૂકીને વાસ્તવિકતા તરફ જ જોવાનું હોય છે. માનવજીવન ઉપર તેનો કેટલો પ્રભાવ છે કે નહીં તેના ઉપર ધ્યાન આપ્યા વગર સત્ય એ સત્ય જ રહે છે. જ્યારે આપણે જે વાસ્તવિકતામાં જીવીએ છીએ તેની સાથેના અમૂક મૂળભૂત સંબંધથી અલગ રહીને મૂલ્યની વિભાવનાઓ નિર્ધારિત કરી શકાય નહીં.

આ બધાની એક સુનિશ્ચિત અને સુવ્યવસ્થિત વિકાસપદ્ધતિ છે. મૂળભૂત તત્ત્વ તરીકે વાસ્તવિકતા, સંવેદનાત્મક ઇન્દ્રિયો મારફત પરાવર્તિત થયેલા સંકેતો - સંદેશાઓથી શરૂ થાય છે, જે બધા છાયાકૃતિમાં એકત્રિત થાય છે અને ત્યારબાદ એક વિચાર તરીકે ગોઠવાય છે. જોકે પ્રણાલી ઉપરની અનુભૂતિનો પ્રભાવ માત્ર ચેતના-સંચાર સુધી આવીને અટકી જતો નથી. આ ચેતના-સંચાર વખતે ઉદ્ભવેલી સહેજ ઊર્જા કરતાં પણ વધારે પ્રત્યક્ષ માહિતી પ્રણાલિમાં જેવી પ્રવેશે કે તરત જ વ્યક્તિના જીવન ઉપર તફાવત કે ફેરફાર માટેનું

દબાણ લાવે છે. જીવંત સંરચના તેની યથાવત્ સ્થિતિ ઉપરના આ દબાણના સ્વીકારથી અથવા સંમતિથી કે પ્રતિકારથી અથવા તેને હટાવી દઈને તેનો સામનો કરે છે અને એટલે આપણે ખુશી કે નાખુશીની લાગણી અનુભવીએ છીએ. અનુભૂતિ દ્વારા પ્રત્યક્ષ વસ્તુનો આપણી સાથે સંબંધ સ્થાપિત કરવાની આ પ્રક્રિયા ઉપર આધારિત જે ધોરણો આપણે સ્થાપિત કરીએ છીએ તે જ સામાજિક સર્વસંમતિ દ્વારા મૂલ્યો ગણાય છે અને આવા પ્રત્યક્ષ પદાર્થોની શાશ્વતતા અને સાર્વત્રિકતાની લાક્ષણિકતાઓમાંથી જે વિચારો તારવવામાં આવે છે તે સત્ય કહેવાય છે.

સમાન ગુણવત્તાઓ કે ગુણોને અલગ પાડવા માટે સત્ય ધારણા કરી શકાય તેવી માહિતીની ઉદ્દેશ્યલક્ષી માવજત સૂચવે છે. જ્યારે મૂલ્ય આપણા ઉપર લાદવામાં આવતી માહિતીના પ્રભાવની માત્રા કે પ્રમાણ સાથે એક વિષયલક્ષી પ્રતિક્રિયા દર્શાવે છે.

સત્યની અનુભૂતિ હા-ના પ્રકારની છે. આ સાચું છે અને પેલું ખોટું છે તેમાં નિર્ણય આપવા માટે મધ્યમ માર્ગ હોતો નથી. બીજી બાજુ, મૂલ્યનું પરિણામ સાપેક્ષ હોય છે. આપણે યોગ્યતા-અયોગ્યતાની સાચી પરખનો દાવો કર્યા વગર, આપણા દૃષ્ટિકોણની સાપેક્ષતામાં આ ઉચિત છે અને આ અનુચિત છે એમ કહીએ છીએ. વ્યક્તિએ વ્યક્તિએ સમયે સમયે સત્ય બદલાતું નથી જ્યારે મૂલ્યને આપણે લોકોથી જુદું પાડી શકતા નથી.

માનવીય અર્થમાં તફાવત બહુ મોટો ન હોઈ શકે. સત્ય સર્જી શકાતું નથી. જે કુદરતમાં સુષુપ્ત પડેલું જ છે. એને માત્ર આપણે ઉજાગર કરીએ છીએ. ઊલટું, આપણે મૂલ્યોનું સર્જન કરી શકીએ છીએ અને હકીકતમાં તો મૂલ્યો સર્જન કરવા માટે જ છે. માનવો દ્વારા ઉપયોગમાં લેવાતા સમગ્ર કુદરતી પદાર્થો મૂળભૂત રીતે તો કુદરતમાં જે સ્થિતિમાં મળી આવતા હતા તે રીતે જ અને તેના ઉપર વધારે મૂલ્યો લાગુ પાડ્યા વગર જ ઉપયોગમાં લેવાતા હતા. પરંતુ જેમ જેમ સદીઓ પસાર થઈ ગઈ તેમ તેમ માનવજાતના અનુભવ, બુદ્ધિશક્તિ અને અથાક પ્રયાસોને પરિણામે તેની ઉપયોગિતાની સાધનસામગ્રીમાં નવા નવા સુધારાવધારા થતા રહ્યા અને આ રીતે માનવજાતની પ્રગતિ આજની સ્થિતિએ પહોંચી છે.

જ્યારે આપણે સર્જનની વાત કરીએ છીએ ત્યારે હયાત શોધખોળોનું મૂલ્યાંકન કરીને અને માનવ પ્રયાસ દ્વારા તેને આગળ ધપાવીને કુદરતમાં અસ્તિત્વ ધરાવતાં તત્ત્વોમાંથી માનવજીવન ઉપર જે કોઈ તત્ત્વો અસર કરતાં

હોય તેને બહાર લાવવાની પ્રક્રિયાનો ઉલ્લેખ કરીએ છીએ. બીજા શબ્દોમાં સર્જન દ્વારા કુદરતના કુદરતી ક્રમને માનવજાતને લાભ થાય તેવા ક્રમમાં ગોઠવી શકાય છે. ચોક્કસ રીતે કહીએ તો, સર્જન સત્યને નહીં પણ માત્ર મૂલ્યને જ લાગુ પડે છે. કારણ કે સત્ય ખોજ આગળ આવીને અટકી જાય છે.

અલબત્ત, એવો પણ સમય હોય છે જ્યારે આપણે મૂલ્યની માત્ર ખોજ કરવાની પણ આવે. જે બાબતો અગાઉ કદીય ધ્યાન પર જ ન આવી હોય તેને બહાર લાવીને તેને દૃશ્યમાન બનાવવી એ ખોજ છે, સર્જન નહીં. પરંતુ કોઈ વ્યક્તિ માનવજાતના સ્પષ્ટ લાભ માટે અગાઉની બિનસાપેક્ષ બાબતો ઉપર કામ કરે છે. અથવા, અગાઉની શોધખોળોની પ્રાસંગિકતા વધારવા માટે તેના ઉપર વધુ મહેનત કરે તો તે આવિષ્કાર કે ઉદ્‌ભવ અથવા તો સર્જન કહેવાય છે.

સંકળાયેલા વિષયોની આ ટૂંકી મોજણી ઉપરથી પણ એ તો સ્પષ્ટ થવું જોઈએ કે મૂલ્ય માટે કરીને સત્યને અથવા તો સત્યને ખાતર મૂલ્યને સમજવામાં ભૂલ ન થવી જોઈએ. આપણા વડવાઓ અને પુરોગામીઓ જે કંઇ માનતા હતા તેનો આંધળો સ્વીકાર પણ સાચી બાબત નથી. દરેક સિદ્ધાંતને પોતાના ગુણદોષ હશે જ એવી ઉભડક માનવતાને આધારે સાહિત્યમાંથી જેની આપણે સૌથી વધારે તરફદારી કરતા હોઈએ તેવા સિદ્ધાંતને પસંદ કરવાની છૂટ આપતું નથી. કેમેરા માટે લેન્સની પસંદગી આપણે કરતા નથી. પરસ્પર વિરોધી મૂલ્યો એકબીજાંને બાધક કે એકબીજાં માટે સાચાં કે ખોટાં હોય એમ, તેનો એક પ્રકાર બીજા પ્રકારથી વિરોધાભાસી છે એટલે તેને સંપૂર્ણપણે અયોગ્ય માનીને બાજુ પર મૂકી પણ દેવો ન જોઇએ. જ્યાં ઉચિત હોય ત્યાં અમુક અંશે પરસ્પર વિરોધી મૂલ્યો સહઅસ્તિત્વ પણ ધરાવી શકે છે. સત્ય અનન્ય છે.

સત્ય સાબિતી માગે છે. ખુલાસાઓ ગમે તેટલા સ્વયંસ્પષ્ટ કે વિગતવાર કેમ ન હોય, સાચા પુરાવા વગર કોઇપણ બાબતની સત્યતા વિશે શંકા ઊભી જ રહે છે. ઉપરાંત, કથનની ખરાઇ ભાવુકતામાં ખેંચાઇને નહીં પણ કાળજીપૂર્વકની અને તાર્કિક ચર્ચાવિચારણા દ્વારા કરવામાં આવે છે. યોગ્ય અભ્યાસોમાં ભાવુકતાથી કે આપણા ગમા-અણગમાથી પર હોય તેવું ઔચિત્ય જાળવવાની જરૂર છે. નહીંતર તેના સાર્વત્રિક સ્વયં-સાતત્યને રખેને નુકસાન પહોંચે ! લાગણીઓ તો આપણા પોતાના ભાવવિશ્વના દૃષ્ટા કોઇપણ બાબતના સંપર્કમાં આપણે કેવી રીતે આવીએ છીએ અને તેની સાથે કેવી રીતે વર્તીએ છીએ તેનું મૂલ્યાંકન કરવાનું માધ્યમ છે. લાગણીઓ એનાથી વિશેષ કંઇ

નથી. એટલે સત્યને મૂલ્યાંકન દ્વારા ઓળખવાનો પ્રયાસ કરવામાં આપણને થોડોક લાભ છે. ખરેખર પ્રયત્નોનો કેવો વ્યય ! આને ભૂલવું તે આફતને આમંત્રણ આપવા બરાબર છે.

એક ઉદાહરણ લઇએ. ધારો કે ધરતીકંપના કે આગ લાગવાના સમાચાર આવ્યા છે. પ્રવર્તમાન પરિસ્થિતિમાં જેમને કંઇ લાગતુંવળગતું હશે તેઓ પહેલાં તો સમાચારની ખરાઇ કરશે. આવી કોઇ ઘટના ઘટી છે કે કેમ ? જો હા, તો સમાચાર સાચા હતા. જો ના, તો સમાચાર ખોટા હતા. નિર્ણય કે વિચાર સારો છે કે ખરાબ તે વિચારવાની અહીં કોઇ મુક્ત તક જ નથી. સુયોગ્ય મૂલ્યાંકનો પણ અસ્થાને ગણાય. સમાચારની સત્યતા અથવા અસત્યતા એ માપવાની બાબત રહેતી નથી. ઘટનાના કોઇ પાસા વિશે વધુમાં વધુ એમ કહી શકીએ કે થયું એના કરતાં આટલું વધારે સારું કે આટલું વધારે ખરાબ થયું હોત તો સારું હતું. હકીકતોની ગમે તેટલી સરખામણી કરવી હોય તો કરી શકીએ છીએ. દસ અંશ તાપમાનવાળા પાણીથી ટેવાયેલા હાથ માટે ત્રેવીસ અંશ તાપમાનવાળું પાણી હૂંફાળું છે જ્યારે તેત્રીસ અંશ તાપમાનથી ટેવાયેલા હાથ માટે એ જ પાણી ઠંડું છે એટલે અંશે એ બાબત સાપેક્ષ છે.

છતાં પણ આ બાબત થોડીક ગમા-અણગમાથી તદ્દન ભિન્ન છે અને થોડીક સૌંદર્ય, ભલાઇ અને હિતમાં તેમના વિષયલક્ષી આધારથી થોડુંક બીજું જ છે.

કોઇકના માટે સુંદર છે એ બીજાના માટે કેવળ છે, એક વ્યક્તિનો લાભ એ બીજી વ્યક્તિનું નુકસાન છે. ભલાઇ અને હિત ખરેખર તો તાત્ત્વિક રીતે માત્ર સહેજ જ જુદાં પડતાં હોવા છતાં તે અપરિવર્તનીય પણ નથી. તેમાં સમગ્ર સમાજના અથવા વ્યક્તિના સાપેક્ષ નિર્ણયો આવી જાય છે. મૂલ્યાંકનકારના માપદંડ પ્રમાણે આ તફાવત જ હિત અને ભલાઇનાં મૂલ્યોને જુદાં પાડે છે. હિત અને અહિત દરેક વ્યક્તિના પોતાના ટકી રહેવાનાં સાધનોનું મૂલ્યાંકન કરે છે. સમગ્ર સમાજના સાતત્યપૂર્ણ કલ્યાણ સંબંધમાં લોકો દ્વારા ઇરાદાપૂર્વક કરવામાં આવતી પ્રવૃત્તિઓનું મૂલ્યાંકન ભલાઇ અને બૂરાઇ દ્વારા થાય છે.

આપણને જે ખરાબ, બેડોળ કે અહિતકર દેખાય છે તેને નહીં ગમાડવાની માણસની સર્વસામાન્ય ખાસિયત છે, પરંતુ આનાથી જે બાબતો ઉપર આપણે ધ્યાન આપીએ છીએ તેની સત્યતા કે અસત્યતા વિશે કંઇ જાણવા મળતું નથી. નદીને આપણે ધોધ કહીએ તો તે ન ચાલે, તે ખોટું કહેવાય. બીજી બાજુ ધોધને આપણે ગમે તે કહીએ, ધોધની વાસ્તવિકતામાં લેશમાત્ર ફરક પડવાનો નથી.

ધોધ જે છે તે જ છે. પ્રશ્ન તેના બાહ્ય વર્ણનનો છે, અને તે ક્યાં તો સાચું છે અથવા ખોટું છે. કોઇપણ સંજોગોમાં કોઇપણ બાબત સાચી છે કે ખોટી છે તેના કારણે તે કોઇને ગમી હોય કે ન ગમી હોય એવું બન્યું નથી.

સત્ય માટે મથામણ કરવી એ માણસની પ્રકૃતિ છે એ વ્યાપક સ્વીકૃત ખ્યાલથી વિરુદ્ધ, નિર્ભેળ સત્યનું લોકોને કોઇ મૂલ્ય નથી. જ્યારે એમ સાબિત થાય કે સત્યને મૂલ્ય સાથે કંઇ લેવા દેવા નથી ત્યારે સત્ય ભલાઇ અને હિતનો ત્રણ મુદ્દાવાળો પ્રાચીન ઉચ્ચ સાહિત્યિક અને તાત્ત્વિક આદર્શ અપૂરતો થઇ પડે છે. જે કક્ષામાં સત્ય આવે છે તે કક્ષામાં ભલાઇ અને સૌંદર્યની વિભાવનાઓ આવતી નથી. મૂલ્યની વિભાવનાઓ દ્વારા કોઇપણ બાબતની અંતિમ વાસ્તવિકતાની નજીક જઇ શકાતું નથી, જ્યારે સત્યની તો વ્યાખ્યા જ એ સ્પષ્ટ કરે છે કે પોતે જ અંતિમ વિભાવના છે. સત્ય શું છે તે શબ્દોથી બહુ વધારે સમજાવવા આપણે અસમર્થ છીએ. આપણે માત્ર આપણી અંતઃસ્ફુરણા કે આંતરિક શક્તિઓ દ્વારા જ તેને જાણી શકીએ છીએ. મૂલ્ય એ આપણા કામમાં આવે એવી અન્ય બાબત છે. કારણ કે તેની પાછળ કર્મ-કર્તાનો સંબંધ રહેલો છે. બુદ્ધિગમ્ય પ્રવૃત્તિ દ્વારા મૂલ્ય સાબિત થઇ શકતું નથી. મૂલ્યને કરનાર કર્મ અને કર્તા વચ્ચેના સંબંધની પરીક્ષા વાસ્તવિકના આચરણ દ્વારા થવી જોઇએ. ત્યારપછી જ આપણા ઉપર કેટલી અસર કરે છે તે આપણે જાણી શકીએ.

ઉપરની તર્કની રીતે જોતાં, એટલું તો સ્પષ્ટ થવું જ જોઇએ કે ઉપયોગિતાવાદી સિદ્ધાંત કે જે સત્યને સૈદ્ધાંતિક મૂલ્ય તરીકે જુએ છે તેવા સત્ય અને મૂલ્યને આદર્શવાદી મિશ્રણો ભ્રામક છે. ઉપયોગિતાવાદ સત્યને આમ સમજાવે છે. માનવતા જેટલી વધારે સાર્વત્રિક એટલે કે જેટલી વ્યવહારુકતા વધારે તેટલું જ "સૈદ્ધાન્તિક મૂલ્ય" કહેવાતા સત્યને મૂલ્ય વધારે અનુરૂપ થશે. સત્ય અને મૂલ્ય તાત્ત્વિક રીતે એક જ છે, બન્ને પ્રકારથી ભિન્ન નથી પરંતુ માત્રાથી ભિન્ન છે એમ કહીને આપણે ખરાબમાં ખરાબ પ્રકારના શબ્દરૂપી કીચડમાં ફસાઇએ છીએ. મૂલ્યના માપદંડથી કોઇ બાબત ઉપયોગી હોવાને કારણે સાચી હોઇ શકે છે એવી જાતનાં વિધાનો આપણને પોતાને જોવા મળશે. અહીં અર્થની અસ્પષ્ટતા દેખીતી જ છે. ભાષાના આ દુરુપયોગને સ્પષ્ટ કરવા, ક્યાં તો આપણે એ પ્રતિપાદિત કરી આપવું પડશે કે કોઇપણ બાબતને સત્ય બનાવવા માટે માનવજીવનમાં માત્ર ઉપયોગિતા જ પર્યાપ્ત છે અથવા સત્ય અને મૂલ્ય વચ્ચે સ્પષ્ટ ભેદરેખા આંકવી પડશે, જેથી સત્ય અને મૂલ્યને બે તદન ભિન્ન તર્કબદ્ધ પ્રકારોમાં અથવા વિભાવનાત્મક કક્ષાઓમાં

પુનઃ રજૂ કરી શકાય. સંપૂર્ણતમ ઉપયોગિતાવાદના ઘટાડાને પ્રાપ્ત ન કરી શકવાથી સત્ય બાબતોને ઉપયોગી બનાવે છે, તેવા જરૂરી સમીકરણને આપણા રોજિંદા જીવનમાં કશું સહાયરૂપ બનતું નથી. આપણે બધા એવી ઘણી હકીકતો જાણીએ છીએ જે આપણા જીવનને બિલકુલ સ્પર્શતી નથી.

સત્યમાંથી આપણને કંઈ ઉપયોગી પ્રાપ્ત થાય છે કે કેમ તેના આધારે સત્ય પાછળની ખોજ ચાલે છે. ઓછામાં ઓછું આપણે એટલું તો સ્વીકારવું જ જોઇએ કે અનાદિકાળથી અસ્તિત્વમાં આવતી મોટી મોટી શોધખોળો અને મુખ્ય મુખ્ય આવિષ્કારો જરૂરી નથી કે માત્ર ભૌતિક કલ્યાણના દષ્ટિકોણથી જ પ્રેરિત થઇ હોય. સાથે સાથે એવા તારણ ઉપર પહોંચી જવાની પણ જરૂર નથી કે માનવજાત સાથે પ્રેમ હોવાને કારણે મેધાવી વ્યક્તિઓ વ્યાવહારિક સમસ્યાઓ ઉપર કામ કરી રહી છે.

સત્ય પાછળની દોટ સ્વાર્થવૃત્તિ છે એમ હું કહીશ નહીં કારણ કે જાત-અનુભૂતિ અને મૂલ્યસર્જન બન્ને જરૂરી છે. પરંતુ નિઃસ્વાર્થપણે બધાનું કલ્યાણ કર્યા વગર સત્યનો કોઇ અર્થ નથી. આપણે સંપૂર્ણપણે સત્યમય બની જઇ શકીએ નહીં. પરંતુ આપણે સંપૂર્ણપણે મૂલ્યમય બનવું જ જોઇએ. જિંદગી આપણને સત્ય તરફનો માર્ગ કદાચ આપતી હશે, પરંતુ તે આપણને મૂલ્ય તરફ આગળ ધપાવે છે. જિંદગી સત્ય તરફ દષ્ટિપાત કરે છે પરંતુ મૂલ્યના તો તે સંપર્કમાં આવે છે. સૌંદર્ય, ભલાઇ અને હિતનાં ધોરણોની સામે પાર ઊતરેલી કઇ કઇ બાબતો આપણા જીવનમાં પહોંચે છે અને આપણને સ્પર્શે છે તે ક્ષેત્રવિસ્તાર આપણને મૂલ્ય બતાવે છે પરંતુ સંપૂર્ણપણે ભેદભાવપૂર્ણ રીતે સત્ય તેનું અંતર જાળવી રાખે છે અને આપણે પણ એ બન્ને વચ્ચે અમુક ચોક્કસ અંતર જાળવી રાખવું જ જોઇએ, નહીંતર વળી અન્ય કોઇ બીજા સ્વરૂપે સત્ય-ભલાઇ સૌંદર્યનો ગૂંચવાડો બહાર આવે. મુદ્દાને ફરી સમજાવવાના જોખમે પણ, મૂલ્ય અને સત્ય વચ્ચેના તફાવતને બીજા દષ્ટિકોણથી પુનઃ તપાસીએ.

સત્ય સનાતન છે, જ્યારે મૂલ્ય પરિવર્તનશીલ છે. જો કે આ કથન પણ પડકારી ન શકાય તેવું નથી. છતાં કેટલાક એવાય વાંકદેખાઓ અને પોતાની આગવી શૈલીવાળા સંશયવાદીઓ છે જેઓ સત્યની સનાતનતા ઉપર શંકા વ્યક્ત કરે છે. જેમકે ટૉલમેઈકનો બ્રહ્માંડ સિદ્ધાંત. ઘણા સમય સુધી તેનો સત્ય તરીકે આદર કરવામાં આવતો હતો. પરંતુ જેવું કૉપરનિક્સના સિદ્ધાંતનું આગમન થયું કે તરત જ ટૉલમેઇકના સિદ્ધાંતને લોકોએ ફગાવી

દીધો. આપણાં પરમ સનાતન સત્યોની પણ આવી દશા નહીં થાય એની શી ખાતરી ? આનાથી શિક્ષણનાં સ્વાભાવિક વલણો માટે ખરાબ સ્થિતિની કેવી આગાહી સાંપડે છે ? જૂજ લોકો પણ એ વાતનું સમર્થન કરતા નથી કે શૈક્ષણિક પદ્ધતિના સિદ્ધાંતો અને એવી બાબતો કદીયે નિશ્ચિત કે સનાતન સત્યો તરીકે સ્વીકૃત થઇ શકે તેમ નથી.

પરંતુ પહેલાં તો આપણે દલીલ સામે દલીલ ન લેવી જોઇએ ? સંશયવાદી વ્યક્તિઓમાંથી કોની એવી દૃઢ માન્યતા હશે કે તેમની રોજબરોજની ઓછામાં ઓછી મહત્ત્વની નિશ્ચિત સત્યરૂપ પ્રવૃત્તિઓ પૂરતી મર્યાદિત રાખીને અને કદાચ એ દ્વારા તે પ્રવૃત્તિઓને સ્થગિત જ કરીને તેઓ પોતાની જિંદગીમાં પણ એટલી જ તીવ્રતાથી સંશયવાદ લાગુ પાડશે ?

શું કોઇ પણ વ્યક્તિ અતિ મહત્ત્વની પદ્ધતિને સમજવામાં એટલો બધો નિપુણ હોય છે કે તે તર્કની સૌથી ક્ષુલ્લક જેવી વિગતોનો પણ અસ્વીકાર કરે છે કે તેના ઉપર શંકા કરે છે.

ત્રણ વર્ષનું બાળક પણ જાણે છે કે નાજુક સંજોગો સિવાય ચાલતી રેલગાડી પાટા ઉપરથી ઊતરવાની નથી. સતત સંશયવાદીએ આના ઉપર શંકા કરવી જોઇએ. સળગતા સ્ટવ ઉપર કિટલી મૂકો એટલે અંદરનું પાણી ઊકળવા માંડશે અને ધીમે ધીમે ઊકળીને વરાળ બની જશે અને પાણી જેવું કંઇ રહેશે જ નહીં. કાર્યકારણના સત્યનું આનાથી વધારે સામાન્ય છતાં સ્પષ્ટ નિદર્શન સંભવતઃ હોઇ શકે નહીં. જે દિવસથી લોકો આને પણ સંશયની દૃષ્ટિથી જોવાનું શરૂ કરશે તે દિવસથી પરેશાનીને કારણે એક પળનોય આરામ નહીં હોય. આજ સુધીના ઇતિહાસમાંય એવી આગ જોવા નહીં મળી હોય કે જે પાણીને ઉકાળવામાં નિષ્ફળ ગઈ હોય કે એવો કોઇને વિચાર પણ નહીં આવ્યો હોય કે એવું પાણી પણ હોઇ શકે જે વરાળ ન બની શકે. જેવી રીતે જૂના દૃષ્ટિકોણ પડકારવા કૉપરનિક્સ પોતે આગળ આવ્યા તેમ આવી હકીકતોનાં સત્યોનું ખંડન કરવા કોઇ મહાન વિદ્વાન આગળ આવવાની દરકાર કરશે ? શંકાપ્રેરિત દલીલની ભ્રાન્તિ એ રહે છે કે અંતિમ સત્યની સામે લડાવવામાં આવેલો તર્ક રોજબરોજના જીવનમાંથી પસાર થઇને આવેલો હોતો નથી. જ્યારે વિચારશીલ પરિકલ્પનાના સુવ્યવસ્થિત માળખાને જ તોડવા તરફ આગળ વધી રહ્યા હોઇએ ત્યારે રોજેરોજની સભાઓની સાજ-સજાવટમાં આરામથી બેસી રહેવામાં શી સલામતી ? વધારે સૈદ્ધાન્તિક સત્યોને કારણે જે તોફાનો ઊભાં થાય છે તેમાંથી સામાન્ય સત્યોને મુક્તિ કેવી રીતે મળે છે ?

કેટલાક વળી આનો વિરોધ કરશે અને એવી દલીલ કરશે કે આ એ જ પ્રકારનાં સત્યો નથી, પરંતુ બે પ્રકારનાં સત્ય હોઇ શકે ખરાં ? આપણે આપણા રોજિંદા જીવનની વાસ્તવિકતા સ્વીકારીએ જ છીએ, તો પછી જ્યારે પૂરતા પુરાવાથી સાબિત થયેલાં બીજાં સત્યો પરત્વે આપણે શા માટે શંકા કરવી જોઇએ ? ટૉલમેઇકનો સમગ્ર વિશ્વે સ્વીકારેલો સિદ્ધાંત ફેંકાઈ ગયો તેનું કારણ શું ? તે દિવસોમાં તે સિદ્ધાંતને સંપૂર્ણપણે સાચો માનવામાં આવતો હતો છતાં તેને ફગાવી દેવામાં આવ્યો હતો. કૉપરનિક્સ દ્વારા બતાવવામાં આવી હતી તેમ આવી માન્યતા વૈજ્ઞાનિક સાબિતી નથી, જ્યારે ભવિષ્યમાં કોઇ સમયે કોઇ નવું કે ચોક્કસ સત્ય બહાર આવશે ત્યારે આજે જે સિદ્ધાંત આપણે સ્વીકારીએ છીએ તે બિલકુલ અર્થહીન નહીં થઇ જાય ? કેવળ ધારણામાં તો ખાસ દમ ન હોવા છતાં તેના ઉપર તો દલીલ અનંત સુધી ચાલી શકે. જરૂરી નથી કે દરેક છેલ્લી હકીકત ઉપરની અનિશ્ચિતતા વિશે ચિંતન કરવાથી આપણે સત્યની વધુ નજીક જઇ શકીએ અને એક વખત એક બિનવૈજ્ઞાનિક માન્યતાનું ખંડન થયું એટલે બધાં જ સત્યોને આપણે તાત્કાલિક શા માટે ફગાવી દેવાં જોઈએ ? આ બધી પળોજણના મૂળમાં, એક ઉચ્ચકોટિની અને ગહન બાબત માનીને સત્ય તરફ બિનજરૂરી શ્રદ્ધા રાખવાની ગેરમાન્યતા રહેલી છે. મારી સરળ માન્યતા એ છે કે કોઈ પણ બાબત નિશ્ચિતરૂપે જે છે અને જેવી છે તેનું બયાન એટલે સત્ય, તેનાથી વિશેષ કંઈ નહીં. એટલે યોગ્ય વૈજ્ઞાનિક અભ્યાસ દ્વારા સ્વીકૃત સત્યો ઉપર શંકા થવાનું કારણ સત્યોમાં નહીં પણ શંકા કરનારાઓમાં રહેલી અનિશ્ચિતતા અથવા અનિયમિતતામાં રહેલું છે. આપણી આજુબાજુના વિશ્વમાં આ અવારનવાર જોવા મળે છે.

તો પછી મૂલ્ય શું અને તે કેવી રીતે બદલાય છે ? આપણે અગાઉ જણાવ્યું તેમ મૂલ્યમાં સાતત્ય કે સ્થિરતા જેવું કંઈ હોતું નથી. આપણે બધા સામાન્ય અનુભવો દ્વારા જાણીએ છીએ કે કોઈ વ્યક્તિ માટે અત્યંત અગત્યની બાબત બીજી કોઈ વ્યક્તિ માટે સંપૂર્ણપણે બિનઉપયોગી હોઈ શકે અથવા કમસેકમ બન્ને વ્યક્તિને તેની જરૂરિયાતની માત્રા જુદી જુદી હોઈ શકે અને એ પણ સુવિદિત છે કે કોઈ પણ વ્યક્તિ માટે એક જ બાબતનું મૂલ્ય પણ સમયાંતરે બદલાતું રહે છે. એટલા માટે એ નિર્વિવાદ છે કે મૂલ્ય તેની આજુબાજુના સંજોગો અનુસાર બદલાતું રહે છે.

સત્ય પદાર્થનો તાત્ત્વિક રીતે એટલે કે પદાર્થના બાહ્ય નિરીક્ષણ દ્વારા પારખાયેલાં અપરિવર્તનીય લક્ષણો દ્વારા ખ્યાલ આપે છે. મૂલ્યાંકન થઈ રહેલા

પદાર્થના મૂળતત્ત્વ અને જેનું મૂલ્યાંકન કરવાનું છે તે પદાર્થ વચ્ચેના સંબંધમાંથી પ્રગટ થાય છે. જો બેમાંથી એક પણના ફેરફારો બીજાને માટે સાપેક્ષ હશે તો સ્પષ્ટ જ છે કે દેખીતું મૂલ્ય બદલાવાનું જ. ઇતિહાસને જોતાં ખ્યાલ આવે છે કે અત્યાર સુધીમાં નૈતિક પ્રથાઓમાં થયેલા ફેરફારો જ મૂલ્ય કેટલું ચંચળ છે તેના પુરાવા આપે છે.

આપણને ભલે કદાચ એ અસત્ય લાગે, પરંતુ આ વ્યાખ્યામાં કોઈ વિરોધાભાસ નથી. એ અવિચળ સત્ય છે કે મૂલ્યો બદલાતાં રહે છે. પદાર્થ કે જે બદલાતો રહે છે (જેનું મૂલ્ય બદલાતું રહે છે) તેના સત્યના વિશ્વસનીય નિરૂપણ સાથે ગેરસમજ થવાની નથી અને વિજ્ઞાન, વિશ્વના, વારંવાર સબળ અને સાર્વત્રિક જણાયેલી અને આપણા નિરંતર બદલાતા પર્યાવરણમાંથી તોળીતોળીને તારવીને ચૂંટેલી વિભાવનાઓના વિશ્વસનીય નિરૂપણનું માળખું નથી તો બીજું શું છે ? વૈજ્ઞાનિક પદ્ધતિ દ્વારા મેળવવામાં આવેલ અપરિવર્તનીય સિદ્ધાંત સિવાય સાચું સત્ય બીજું કયું હોઈ શકે ? વિધિસરના પુરાવા કરતાં આને લોકભોગ્ય સ્પષ્ટીકરણ કહેવું વધારે યોગ્ય લેખાશે, પરંતુ અત્યારે તે કાફી છે. સત્યના સ્વરૂપ વિશે વિગતવાર અને સવિસ્તાર ચર્ચા હું પછીથી કરીશ પરંતુ મારો હાલનો હેતુ બદલાતા અને સનાતન ગુણધર્મો વચ્ચેના સ્પષ્ટ અને સીધા વિરોધાભાસીના આધારે મૂલ્ય અને સત્ય વચ્ચેના આલેખનને સતેજ કરવાનો છે. આમ કરીને મને હવે ખબર પડે છે કે હું સોક્રેટિસ અને પ્રોટેગોરસ વચ્ચેની બે હજાર વર્ષ પુરાણી ચર્ચાને માત્ર નવા સ્વરૂપે રજૂ કરી રહ્યો છું. સુનિશ્ચિત અને નિરપેક્ષ સત્ય માટે દલીલ કરનારાઓ વિરુદ્ધ જેઓ દરેક બાબતોના પરિમાણ તરીકે લોકોને જોનારા સંશયવાદીઓ વચ્ચેનો વિવાદ આજ સુધી ચાલુ જ છે. તેમના દાવાનું હું એવું અર્થઘટન કરું છું કે કોઈ પણ બાબતની વાસ્તવિકતાને સાપેક્ષ રહીને સમયાંતરે નૈતિક આચારસંહિતાઓ બદલાઈ શકે છે અને બદલાશે. જ્યારે સત્ય અપરિવર્તનીય રહે છે. તેમણે જે કહ્યું છે તે મૂલ્યના સંદર્ભમાં સાચું છે. કારણ કે મૂલ્યની દરેક બાબતના પરિમાણ તરીકે વ્યક્તિ હોવો જ જોઈએ. એ જે હોય તે, શબ્દોની આ નોંક-ઝોંક કે શબ્દરમત લાંબા સમયથી ચાલી રહી છે તે એક વિચિત્ર બાબત છે. કારણ કે મૂલ્ય અને સત્યની વિભાવનાઓ વચ્ચેની સ્પષ્ટ ભેદરેખા દ્વારા આવા પ્રકારની સમસ્યાઓ ઉકેલી શકાય છે.

વિશ્વ જેમ છે તે રીતે જ હું તેને જોઉં છું, અને સત્ય અને મૂલ્ય કે જાત અનુભૂતિ કે મૂલ્યાંકન વચ્ચેના આ ગૂંચવાડા જેટલી ભ્રામક કોઈ બાબત

જોવા મળતી નથી. બન્નેની ભેળસેળ સાચી સમજને મુરઝાવી નાખે છે અને તેનાથી લોકોએ પસંદ કરેલી પોતાની વિચારપદ્ધતિ પરત્વે તેઓ પ્રામાણિકતા અને જવાબદારીનો અભિગમ રાખતા અચકાય છે. વિદ્વાન બૌધિકોને પણ ખબર પડતી નથી કે તેમના રોજબરોજના પ્રવચનમાં આ ગૂંચવાડો કેટલી હદ સુધી પ્રવેશી જાય છે. તેઓ કોઈ પણ બાબતની ખૂબ જ ચીવટપૂર્વક ચર્ચા કરે છે, પરંતુ તેઓ જરાપણ સતર્કતા રાખ્યા વગર આડેધડ વિધાનો કરીને જ્ઞાનના અચંબા હેઠળ પોતાના ગમા-અણગમા વ્યક્ત કરે છે. લોકોને પોતાના વિચારો અને આચરણમાં ગેરમાર્ગે દોરવાની રીતોનો પાર નથી.

કેટલાક નીતિમત્તાને કાનૂનનું સ્વરૂપ આપવાનું સૂચન કરશે, અથવા એવું સૂચન કરશે કે શિક્ષણ માટેના નીતિનિયમોનું સંસ્કારી વાચન શિક્ષણને આગળ ધપાવશે. પરંતુ સિદ્ધાંતોને ગમે તેટલો ભક્તિભાવપૂર્ણ આદર અને ઉન્નત દરજ્જો કેમ ન આપવામાં આવે, તેને સમજ્યા વગર તે બધું માત્ર ઔપચારિકતા અને બનાવટ સમાન છે. હકીકતમાં અર્થઘટનને મૂલ્યને લગતા વિચારો બરાબર અનુસરે છે, શિક્ષણમાં સ્પષ્ટ ભેદરેખા સવિશેષ નિર્ણાયક છે. અહીં એવું કહેવાનું નથી કે આપણી પાસે શિક્ષણના નીતિનિયમો ન હોવા જોઈએ. પરંતુ એટલું જ કહેવાનું કે આપણે તેમનું ઊંચુ મૂલ્ય આંકીએ. તે પહેલાં આપણે તેમને જાણી લેવા જોઈએ. આંધળા અનુસરણથી ક્યારેય માર્ગ મળતો નથી અને ખાસ તો એ કે આંધળા અનુસરણથી આપણે જે જાણીએ છીએ તેમાં વૃદ્ધિ થવાનો તો કોઈ સવાલ જ નથી.

માની લો કે કોઈ વિદ્યાર્થી તેના શિક્ષકને પૂછે કે આનો અર્થ શો થાય ? અને જો શિક્ષક જવાબ આપવાને બદલે તોછડાઈથી કે કરડાકીથી સામું પૂછે કે "તું કહેવા શું માગે છે ? તેને એટલીયે ખબર પડતી નથી ?" અહીં શિક્ષક મૂલ્યાંકનને જાતઅનુભૂતિ સાથે ગૂંચવી નાખે છે. વિદ્યાર્થીએ પોતાની ક્ષમતા કેટલી છે એ જાણવા નહોતું પૂછ્યું. તે તો તેને જે બાબતમાં સમજ પડતી નહોતી તે મુદ્દા વિશે જાણકારી કે સૂચના માટે પૂછતો હતો. કોઈ પણ વ્યક્તિનું મૂલ્યાંકન જો કરવું જ હોય તો તેને પહેલાં પૂરેપૂરો પિછાણ્યા પછી જ થઈ શકે. પ્રશ્ન પૂછનાર સામે પૂંઠ ફેરવવાથી કે મુદ્દાને તદ્દન અસંગત બાબત તરફ ફેરવી દેવાથી શિક્ષકના જ્ઞાનમાં વૃદ્ધિ ના થાય. પ્રશ્નકર્તાના ઈરાદાની તેમજ પ્રશ્નકર્તાએ જે માહિતી માગી છે તેની અવગણના કરીને, શિક્ષક માત્ર વિદ્યાર્થીઓની બુદ્ધિશક્તિને જ નથી વેડફી રહ્યો પરંતુ તે પ્રામાણિક ભાવનાથી ભણાવી પણ નથી રહ્યો. કમનસીબે આ રીત શિસ્તપ્રિય વ્યક્તિઓની

છે. જે શિક્ષક ચિડાઈ જાય છે અને વિદ્યાર્થીને તેની ધીમી પ્રગતિ માટે ઠપકો આપે છે અથવા વિદ્યાર્થીની અનુભૂતિગત પ્રક્રિયાને અવગણે છે અને વિદ્યાર્થીએ જે સમજ ખરેખર હાંસલ કરી છે તેના કરતાં વધારે સમજ ધરાવવાનો ડોળ કરે છે તે ભણતરની પ્રક્રિયાને ખરાબ કરી નાખે છે. આવો શિક્ષક વિદ્યાર્થી અને વિદ્યાર્થીએ જે શીખવવાનું છે તેની વચ્ચે ન પુરાઈ શકે તેવી ખાઈ ઊભી કરી દે છે. દુ:ખની વાત એ છે કે સમાજના દરેક સ્તરે, સરકારમાં, વેપારમાં કે ઘરે આવી જાતના -નો સામનો કરવાનો આવે છે. લોકો જ્ઞાનની, હકીકતોની, સત્યની ખોજના માર્ગથી ભૂલા પડી જાય છે. અને સભ્યચર્ચા ઝઘડાઓમાં અને તનાવપૂર્ણ સંબંધોમાં પરિણમે છે, શબ્દોની સૂક્ષ્મતાઓની ભૂલને કારણે નહીં પરંતુ સત્ય અને મૂલ્ય, જાત-અનુભૂતિ અને મૂલ્યાંકન વચ્ચેના કેવળ ગૂંચવાડાને કારણે આવું થાય છે.

હવે વધારે ગૂંચવાડો ન થાય એટલે આપણી ચર્ચાને આ રીતે સંક્ષેપમાં રજૂ કરી શકાય :

1.	સત્ય	અવકાશસંબંધી વિભાવનાઓ	માળખા, પદાર્થ અને વાસ્તવિકતાના સહજ સ્વરૂપને સ્વીકૃતિ.
		દુન્યવી કાયદાઓ	પરિવર્તન અને શાશ્વતતાના સ્વરૂપની સ્વીકૃતિ.
2.	મૂલ્ય	સૌંદર્યશાસ્ત્ર	સૌંદર્ય વિશેના વિચારો
		લાભ	અંગત લાભ : લાભ વિશેના વિચારો સાર્વજનિક લાભ : ભલાઈ વિશેના વિચારો.

જાત-અનુભૂતિ અને મૂલ્યાંકન :

આપણા માનસિક જીવન દરમિયાન આપણે જાત-અનુભૂતિ અને મૂલ્યાંકન એ બે તદ્દન ભિન્ન પ્રવૃત્તિઓ આલેખી શકીએ છીએ. બન્ને પ્રવૃત્તિઓને એક જ પ્રવૃત્તિ તરીકે લેવામાં આવતી હોવાથી ઓછા લોકો તે બે વચ્ચેના તફાવત તરફ ધ્યાન આપે છે અને જૂજ લોકો તે બેને સમજે છે. છતાં આ ગૂંચવાડો સત્ય અને મૂલ્યની જેમ જ આપણી જ્ઞાનવર્ધક પ્રવૃત્તિને સારો એવો અવરોધે છે એટલે જાત-અનુભૂતિ અને મૂલ્યાંકન વચ્ચેની ભેદરેખા આપણે સ્પષ્ટ કરવી જ રહી.

જે માનસિક કસરત દ્વારા કોઈ પણ બાબતને આપણે બૌદ્ધિક રીતે પિછાણીએ છીએ તેને જાત-અનુભૂતિ કહેવામાં આવે છે. મૂલ્યાંકન શબ્દમાં અભિપ્રેત છે તે મુજબ, કોઈ પણ બાબતના મૂલ્યની વાત આવે અથવા એના વિશે નિર્ણય લેવાની કે વિચાર કરવાની વાત આવે ત્યારે તેમાં મૂલ્યાંકન સંકળાય છે. એક માનસિક ઘટના તરીકે બન્ને એક જ એકીકૃત માનસિકતાને બહાર લાવે છે, બન્ને સંબંધિત ખરાં પણ સમાન નહીં. આપણે અગાઉ દર્શાવ્યું જ છે તે મુજબ, જાત-અનુભૂતિ એટલે કે ઘણી બાબતોમાંની એક બાબતની અનુભૂતિ એ બાહ્ય ઘટના છે, જ્યારે મૂલ્યાંકન એટલે કે કોઈ પણ બાબતની એની એ જ બાબત સાથેની અનુભૂતિ એ આંતરિક ઘટના છે. જાત-અનુભૂતિની બાબતમાં આપણે સાર્વત્રિક બાબતોમાં કામ પાડવાનું હોય છે, જ્યારે મૂલ્યાંકનની બાબતમાં ધોરણો ભાવનાત્મક હોય છે અને બાહ્ય વાસ્તવિકતા જેટલાં જ પરિસ્થિતિના મિજાજ ઉપર પણ આધાર રાખતાં હોય છે.

જરૂરી નથી કે જાત–અનુભૂતિની બાબતો માત્ર નિશ્ચિત કે સ્થિર પદાર્થો પૂરતી મર્યાદિત જ હોય, પરિવર્તનની અમૂર્ત કલ્પના જેવી પરિવર્તનીય ઘટનાઓ પણ તેમાં આવી શકે. એટલે જાત–અનુભૂતિમાં વિરોધાભાસ તપાસવાની, સરખામણી કરવાની કે સૂક્ષ્મ ભેદ પારખવાની ક્ષમતા રહેલી છે. વિશ્વનું ચોકસાઈપૂર્ણ ચિત્ર ખડું કરવાની મગજની કામગીરી એટલે જાત–અનુભૂતિ.

જાત–અનુભૂતિ કોઈ બાબત કે ઘટનાને અગાઉ જે કોઈ બાબત કે ઘટના સંપર્કમાં આવી હોય તેની સાથે સંબંધ છે કે કેમ તે બન્ને ઘટનાની સામ્ય કે બન્ને ઘટના વચ્ચેના તફાવતને ધ્યાનમાં લઈને દર્શાવી આપે છે. દાખલા તરીકે, ''આ કૂતરો છે.'' તે વિધાન આપણી આંખો સમક્ષની બાબતની આપણે જોયેલી બાબતોની સાથે સરખામણી કરે છે અને તેના છાયાચિત્રને બીજી કોઈપણ બાબતો સામે રજૂ થવા દેતું નથી અને કૂતરા જેવી લાગતી બાબતોની સમક્ષ રજૂ કરે છે અને કૂતરાની લાક્ષણિકતાઓને વ્યક્ત કરે છે. ''કૂતરો પ્રાણી છે.'' એ જાત–અનુભૂતિમાં બીજી કોઈ નવી સમજ રહેલી નથી. પરંતુ બે પૂર્વનિર્ધારિત વિભાવનાઓની તુલના કરીને તેમને અલગ તારવે છે. બેમાંથી કોઈ એક કિસ્સામાં કોઈ મુદ્દો સ્વીકારી કે માની લેવામાં આવે છે. આપણે જેનાથી પરિચિત છીએ તે મુદ્દાને આપણે પિછાણી શકીએ છીએ.

મૂલ્યાંકનમાં પણ અમુક અંશે સામસામા સંદર્ભ અભિપ્રેત હોય છે. સૌંદર્ય અને કુરૂપતાની વચ્ચેના ભેદને તારવવામાં અને આપણી સૌંદર્યની વિભાવનાથી સમાન રીતે કે અસમાન રીતે અનુભૂત પદાર્થ ઉપર વિચાર વ્યક્ત કરવામાં

કે નિર્ણય આપવામાં મગજ જાત અનુભૂતિની જેમ જ કામ કરે છે. અહીં આપણે કોઈપણ બાબત શું છે કે શા માટે છે તેની ઉપર ધ્યાન આપતા નથી. એને બદલે હકારાત્મક રીતે કે નકારાત્મક રીતે તે બાબતને આપણી સાથે કેટલો સંબંધ છે તે વિચારીને તેના ધારેલ હોવાપણા કે નહીં હોવાપણાથી, સત્ય કે અસત્યથી એક ડગલું આગળ જઈએ છીએ. આમ, જાત–અનુભૂતિ આપણા વિરોધાભાસો, અસમંજસતાઓ અને અસંભાવનાઓ દૂર કરીને સત્ય નિર્ધારિત કરે છે જ્યારે મૂલ્યાંકન મૂલ્યને સાપેક્ષતા, પૂરકતા અને વિરોધના ત્રાજવે તોલે છે.

કહેવાની જરૂર નથી કે બન્ને પ્રક્રિયાઓ પારસ્પરિક અને સતત છે. પરંતુ આપણા રોજબરોજના જીવનમાં કાળજીપૂર્વક નોંધ રાખવાથી જોવા મળે છે તે મુજબ આપણા જીવનમાં આપણા ઉપર પ્રભાવ પાડતી ત્રણ પદ્ધતિઓ દ્વારા આપણે આપણા જીવનના પર્યાવરણની ઘટના સાથે સંપર્કમાં આવીએ છીએ. આપણે પૂરેપૂરી જાત–અનુભૂતિ કર્યા પછી કદાચ મૂલ્યાંકન કરતા હોઈશું, મૂલ્યાંકન કર્યા પછી જાત–અનુભૂતિ કરતા હોઈશું અથવા કોઈપણ બાબત ઉપર બિલકુલ જાત–અનુભૂતિ વગર જ તેનું મૂલ્યાંકન કરતા હોઈશું. ધારો કે આપણે આપણા ઘર માટે કોઈ ચીજવસ્તુ ખરીદી રહ્યા છીએ. આપણી જરૂરિયાતને સંતોષી શકે તેવી કઈ ચીજવસ્તુ બજારમાં મળે છે તેનો અભ્યાસ કર્યા પછી આપણે એ મૂલ્યાંકન ઉપર પહોંચીશું કે અમુક ચીજવસ્તુ ખરીદવા યોગ્ય છે. અથવા આપણે એ ચીજવસ્તુને એટલા માટે ઇચ્છીએ કે તેની અત્યારે ફેશન છે, અથવા તેના માટે કોઈએ ભલામણ કરી છે. આપણાં મૂલ્યાંકનો હકીકત છે તેવી સંદિગ્ધ માન્યતાથી અને તેને જ જાત–અનુભૂતિ માની લેવાથી ઘણીવાર આવું થાય છે. તેણે સારા હોવું જ પડશે તેમ ન જાણીએ ત્યાં સુધી ઘણી વખત આપણે કોઈપણ બાબતને તપાસવાની પણ કોશિશ કરીશું નહીં.

કોઈપણ વ્યક્તિના ચારિત્ર્યના મૂલ્યાંકનના કિસ્સામાં પણ આ જ પદ્ધતિઓ ચાલુ રહે છે. એવા લોકો પણ હોય છે જેઓ કોઈપણ વ્યક્તિને પોતે જોયા કે સાંભળ્યા કે તેના વિશે જાણ્યા વગર માત્ર તેની પ્રતિષ્ઠાને આધારે તેના પડખે રહે છે. કોઈપણ બાબતને કે પરિસ્થિતિને વિગતવાર તપાસ્યા વગર ઉતાવળે પોતાનો અભિપ્રાય નહીં બાંધનાર વ્યક્તિઓ પણ ધીમે ધીમે સર્વસામાન્ય સર્વસંમતિના પ્રવાહમાં તણાઈને પોતાના અભિપ્રાયો બદલી નાખે છે. શરૂઆતમાં તેઓ વ્યક્તિ માટે ઉચ્ચ આદર રાખે છે, પરંતુ પછીથી તેઓ એવા તારણ ઉપર આવી જાય છે કે જ્યાં ધુમાડો છે ત્યાં આગ હોવાની

જ અને તેઓ એવું વિચારવા લાગે છે કે વ્યક્તિની બેઆબરૂ પાછળ ખરેખર કંઈ ખરાબી હશે જ. સમાજમાં મોટાભાગના કિસ્સાઓમાં જનમત આમ જ પ્રવર્તતો હોય છે.

આ જ બાબત સંખ્યાબંધ સામાજિક નબળાઈઓનું મૂળ સાબિત થઈ શકે. જો કોઈ ચોક્કસ દૃષ્ટિકોણની તરફદારીના જ કરતા હોય અને સમજવાની તૈયારી પણ નહીં બતાવનારા લોકો કોઈ પ્રતિષ્ઠિત વ્યક્તિએ ઉચ્ચારેલ પ્રત્યેક શબ્દને આંખો બંધ કરીને માની લેશે, પછી ભલે તેની વાત સાચી હોય કે ખોટી. આમ છતાં, બીજી બાજુ, આપણી આવડત કે કૌશલ્ય બહારની બાબતમાં આપણે બધાં જ વત્તે કે ઓછે અંશે બીજી વ્યક્તિઓના નિર્ણયો કે વિચારો ઉપર આધારિત રહીએ છીએ, કારણ કે કોઈપણ વ્યક્તિ દરેકેદરેક બાબતની ચોકસાઈપૂર્વકની સમજ ધરાવતી હોઈ શકે નહીં.

આમ છતાં પણ, લોકો જાત–અનુભૂતિ અને મૂલ્યાંકનનો ગૂંચવાડો કરતા જ હોય છે. ઘણી વખત બન્નેની ભેળસેળને કારણે પણ સમસ્યા ઊભી થતી હોય છે અને ઘણી વખત જાત–અનુભૂતિના સ્થાને મૂલ્યાંકન આવી જાય છે, અથવા મૂલ્યાંકનનો પાયો જ ખોટી જાત–અનુભૂતિ ઉપર આધારિત હોય છે. આથી આપણી પાસે એવા તબીબો અને વકીલો છે કે જે સુસ્વચ્છ અને મોભાપૂર્ણ રીતે જીવન વીતાવે છે અને તેથી તેમના ગ્રાહકો કે અસીલો તેમનું મૂલ્યાંકન તેમની વાસ્તવિક ક્ષમતાને આધારે ન કરતાં તેમના બાહ્ય દેખાવ ઉપરથી કરે છે.

ફેશનેબલ યુવતી તેને જોનારા લોકોની દૃષ્ટિને ધ્યાનમાં રાખીને જ પોતાના શરીરની શૃંગાર–સજાવટ કરે છે.

આમ છતાં જાત–અનુભૂતિ અને મૂલ્યાંકન વચ્ચેની આવી અસમતુલાને કારણે સંપૂર્ણપણે મૂલ્યાંકનથી ચલાવી લેવાની કોશિશ કરવાને પણ કોઈ કારણ નથી. જો હું માનું છું તે પ્રમાણે બાહ્ય વિશ્વ સાથે કામ પાડવાની રીત તરીકે માત્ર જાત–અનુભૂતિ અને મૂલ્યાંકન જ ખરેખર ઉપયોગી હોય તો આપણે બેમાંથી એકનો પણ ત્યાગ કરીશું તો તે મૂર્ખતા જ ગણાશે. સંપૂર્ણ અને શક્ય તેટલું સુસ્પષ્ટ ચિત્ર મેળવવા આપણે બન્નેનો ઉપયોગ કરવો જ રહ્યો.

વિશ્વમાં આપણું અસ્તિત્વ અને સમગ્ર વિશ્વનું અસ્તિત્વ એક મૂક પ્રેક્ષકના ''રાહ જોવો અને જુઓ'' જેવા વલણ, કે જે આપણી આંતરિક સ્થિતિ સાથે બાહ્ય સ્થિતિની વચ્ચે તફાવત કરે છે અને અસરકારક રીતે અન્યની આંતરિક વાસ્તવિકતાને નકારે છે, તે વલણનો પ્રતિકાર કરે છે.

આપણે અનુભવ કરવો જ જોઈએ, પરંતુ સાથે સાથે આપણે પરસ્પર

સંકળાવું પણ જોઈએ. આ રીતે જોતાં, વિશ્વ સાથેના આપણા સંબંધો કે વ્યવહાર આપણી અસાધારણ ઘટનાના ઘટમાળ સાથે ઘણી વધારે નિકટતા ધરાવે છે.

1. અનુભવ → જ્ઞાનેન્દ્રિય સંબંધી અથવા બુદ્ધિ સંબંધી પ્રવૃત્તિ
2. પરસ્પર ક્રિયા → સંવેદનશીલતા સંબંધી અથવા ભાવના સંબંધી પ્રવૃત્તિ.

સંશોધનની બાબતને તેમની સાથે કોઈ સંબંધ જ નથી એવો અભિગમ રાખીને સંશોધનની બાબતથી ભાવનાત્મક રીતે અને સંવેદનાત્મક રીતે સંપૂર્ણપણે અલગ રહીને વૈજ્ઞાનિકોએ પ્રથમ અભિગમ રાખવાની કોશિશ કરી છે. જે બાબતને સમજવાની છે તેનાથી સંવેદનાત્મક રીતે દૂર રહેવાનો પ્રયત્ન કરવામાં આવે છે કેમ કે વૈજ્ઞાનિકો જેમાં અવૈજ્ઞાનિક હોવાની શક્યતા વધી જતી હોય તેવાં સંવેદના કે લાગણીશીલતા આધારિત અપરિપક્વ પ્રકારનાં તારણો કાઢવા માગતા હોતા નથી. છતાં ઈલાજ પણ ઘણી વખત માંદગી જેટલો જ ખરાબ પુરવાર થતો હોય છે. કોઈપણ બાબતથી અતિશય રીતે પર રહેવાની વૃત્તિ પણ વૈજ્ઞાનિકોને સંવેદના અને તર્કના તાલમેલના અભાવે સંકુચિત અને અત્યંત ટૂંકી દૃષ્ટિવાળાં તારણો તરફ દોરી જતી હોય છે. આમ, અસાધારણ પ્રતિભાવાળા વૈજ્ઞાનિકો જ બૌદ્ધિક સંક્ષેપકાર બનીને સંશોધન કરવાની બાબતની સમગ્રતા તરીકે પોતાની જાત–અનુભૂતિઓને લે પણ ખરા. તેઓ સિદ્ધાંતોને વળગી રહે છે અને તેમની સંશોધન-પ્રક્રિયા દરમિયાન ઉદ્‌ભવતી લાગણીઓ અને શંકાકુશંકાઓને ફગાવી દે છે. તેમના વિચારોને જે બાબત અવરોધે છે તે છે જ્ઞાનનો વધુ પડતો ભરાવો વાસ્તવિક પરંતુ મૃતપ્રાયઃ જ્ઞાનનો.

આવો અભિગમ એ વિજ્ઞાનના સાચા ઉદ્દેશોને ફગાવી દેવા સમાન છે. માનસિક અને ભૌતિક જગત વિશે જાણવા જેવું છે તે બધું જ આપણે જાણવું હશે તો આપણે અનુભવ અને પરસ્પર સંપર્ક વચ્ચે સંપૂર્ણપણે સુમેળપણે સહકાર કેળવવો જ પડશે, નહિતર આપણે પૂર્વગ્રહોનાં બંધનોમાં જકડાઈ જઈશું. આ બાબતમાં બર્ગસન કહે છે : વૈજ્ઞાનિકો કે જેઓ આમ જોવા જોઈએ તો માત્ર બાહ્ય પરિસ્થિતિને જ જોતા હોવાથી કોઈપણ બાબતની અત્યંત આંતરિક બાબતથી સંપર્કવિહોણા હોય છે તેમને કોઈપણ બાબતના વિશેષતઃ આંતરિક તત્ત્વને જોવા પણ પ્રેરાય તેવી સ્થિતિનું નિર્માણ કરવું જોઈએ.

પ્રથમ દૃષ્ટિએ, વિરુદ્ધ અનુભવ અને પરસ્પર સંપર્ક એકબીજાથી તદ્દન ભિન્ન લાગે, પરંતુ મૂળભૂત રીતે વ્યક્તિના મગજને એક ભાગથી બીજા ભાગમાં

વિભાજિત કરી શકાતું નથી. જેવી રીતે વાસ્તવિકતાને ખરેખર હિસ્સાઓમાં વહેંચી શકાતી નથી તેવી જ રીતે કારણ અને ભાવના બન્ને એક જ સમગ્ર બાબતના ભાગો જ છે. જો આપણે સમગ્ર વાસ્તવિકતાને પ્રતિબિંબિત કરવી હશે તો આપણે મગજના સંપૂર્ણ અરીસાનો ઉપયોગ કરવો પડશે. કારણ, વ્યક્તિની ભાવના અને વ્યક્તિની ઇચ્છા એમ શિક્ષણમાં સમગ્ર વ્યક્તિને રોકવાની ડિલ્થીની હાકલનો આમાં પડઘો પડે છે. મગજ અને શરીરની એકતા કે જેનાથી આપણે જીવી શકીએ છીએ તેને દૃઢ કરતી રીતભાતો માટેની આ હાકલમાં શૈક્ષણિક સાધનોની ખોજ જોવા મળશે. પરંતુ એમાં પણ કમસેકમ અનુભવ અને પરસ્પર સંપર્ક તથા જાતઅનુભૂતિ અને મૂલ્યાંકન પ્રવૃત્તિ તો અભિપ્રેત છે જ.

એટલે, શૈક્ષણિક નવસંસ્કરણની દ્વિસ્તરીય પદ્ધતિને આ ખ્યાલો કેવી રીતે લાગુ પાડી શકીએ તે અહીં દર્શાવ્યું છે :

1. સમજ–અનુભવ–વિચારસરણી પ્રત્યે સંવેદનાત્મક, બૌદ્ધિક અભિગમ. જીવનનું બૃહદ્ નવસંસ્કરણ.

2. સમજ-પરસ્પર સંપર્ક–લાગણી પ્રત્યે ભાવનાશીલ અભિગમ. જીવનનું બૃહદ્ નવસંસ્કરણ.

જાત–અનુભૂતિ :

આપણે જોયું તે મુજબ, સમજવામાં આવેલી બાબત શું છે કે શું નથી તે સુનિશ્ચિત કરવા માટે તફાવત કરવાની પ્રક્રિયા અને સમરૂપતા એ બે વિરોધી છતાં પૂરક પ્રક્રિયાઓને કામે લગાડે છે. સૌથી મૂળભૂત અને આદ્ય અવસ્થામાં આ કાર્યો પ્રાણીઓમાં સ્પષ્ટ દેખાય છે. માછલી ખાવાલાયક ખોરાકને જુદો પાડી શકે છે, છોડ પણ તેને જરૂર હોય તેવાં પોષક તત્ત્વોને પસંદ કરી શકે છે. છોડોમાં ભેદ પારખવાની શક્તિઓ હોય છે તે બાબત ઉપર ભાર મૂકવાનો અહીં આશય નથી. પરંતુ માનવીય જાત–અનુભૂતિ માટેનો કમસેકમ અમુક વિકાસ સંબંધી પાયો આપણે પિછાણી શકીએ. નિર્વિવાદપણે આપણી સભાનતા વધારે જટિલ છે, પરંતુ માનવરહિત વિશ્વમાં અંતઃસ્ફુર્તિથી જે આપણે જોઈએ છીએ તેમાં સંવાદિતા કે સમાનતા છે. જો જાત–અનુભૂતિને આપણે બાહ્ય ભૌતિક વાસ્તવિકતાના આંતરિક વિભાવનાત્મક વાસ્તવિકતામાં પરિવર્તન તરીકે જોઈએ તો પણ તે માત્ર અને માત્ર માનવીય ઘટના જ બની રહે છે.

માહિતીને મગજમાં અંકિત કરવી અને તેને યાદ કરવી તે બે બાબતો

પ્રત્યક્ષ– સ્વરૂપ અને વિભાવનાત્મક માહિતીની પ્રક્રિયાને સંચાલિત કરનાર ઔપચારિક અને શાબ્દિક ભાષામાં છુપાયેલી હોય છે. હકીકતમાં સંભવતઃ કોઈ નવી ઘટના કે જેના સંપર્કમાં આપણે આવ્યા હોઈએ તેને યાદ કરવાનો પ્રયાસ કરતાં, જે બાબત આપણી સ્મૃતિને સ્પર્શ કરે છે તે જ આપણે જાણતા હોઈએ છીએ અને તેનાં વિવિધ પાસાંની આપણે ખોજ કરીએ છીએ કે જે આપણા ભૂતકાળના અનુભવને મળતાં આવતાં હોય. આમ, મગજ લૌકિક તથા ગૂઢ સંજોગોમાંના તફાવતોમાંથી ઓળખના ભેદ તારવે છે અને સામાન્ય સામ્યતા અને વિરોધાભાસ કરતાં વિશેષ મગજ પોતાની જાત–અનુભૂતિ દ્વારા કારણને કામે લગાડે છે, એટલે કે ભેદ પારખવાની શક્તિ ઉપરાંત આપણી જાત–અનુભૂતિ વિષયક પ્રક્રિયાઓ વિભાવનાઓ ગોઠવવાના વિશ્લેષણમાંની આંતર્શક્તિનો ઉપયોગ કરે છે.

આપણા વિશ્વનું એકીકૃત ચિત્ર મેળવવાના વિચારોના ઉદ્‌ભવ માટે અથવા તો તે માટેની વિભાવનાઓનાં શ્રેણીબદ્ધ પગલાં માટે તર્ક અથવા તો અનુમાન પ્રથમ પગથિયા સમાન છે. આ માનસિક મનોમંથન વિષમ ભાસતી ઘટનાના બાહ્ય દેખાવની પેલે પાર જઈને કોઈપણ બાબતના આંતરિક માળખાની અંદર એટલે કે જાત–અનુભૂતિની દરેકેદરેક પાસાંને મળતા આવતા જે–તે બાબતનાં ભીંતરી તત્ત્વો તેમજ તેની રચના તથા સંરચના સુધી જવાનો પ્રયાસ કરે છે. કોઈપણ બાબતને વારંવાર યાદ કરીને અને મગજમાં દાખલ કરીને અહીં આપણે સિદ્ધાંતો અને અનુભૂતિ વિષયક પદ્ધતિઓ ઘડીએ છીએ. કોઈપણ બાબતને વારંવાર મગજમાં નાખવાની ઘરેડ ઉપર કૌશલ્ય મેળવતાં મેળવતાં આપણે સમાંતર બાબતો અને સામ્યતાઓને સમજવા લાગીએ છીએ. વધુ સાચા સત્યની ખાતરી કરવા માટે આપણે વિરોધાભાસી લાગતી જાત–અનુભૂતિઓ વચ્ચે તુલના કરવા લાગીએ છીએ. દાખલા તરીકે, માણસ ક્ષણે ક્ષણે બદલાતો રહેતો હોવા છતાં વ્યક્તિ તરીકે જેને આપણે ત્રણ વર્ષ પહેલાં જાણતા હતા તેને ઓળખવા આપણે સમર્થ છીએ. બીજું કંઈપણ બદલાતું રહેતું હોવા છતાં કોઈક બાબત એવી છે જે મૂળભૂત રીતે એની એ જ રહે છે.

જાત–અનુભૂતિઓનું વૈવિધ્ય અપાર છે. પરંતુ આપણી માનસિક પ્રક્રિયાઓ પોતાના સર્વસામાન્ય નિયમોથી જ ચાલે છે : અમુક ચોક્કસ સત્યોને ઓળખીને અલગ તારવવા માટે સૌ પ્રથમ જે બાબતો સમજીને આપણે ગ્રહણ કરેલી છે તેને વિભાજિત કરી નાખીએ છીએ. ત્યારપછી આ સત્યોનું ફરીથી પૃથક્કરણ કરીને તેમાંનાં સૌથી આવશ્યક તત્ત્વો વચ્ચેની કડીઓને બહાર લાવીને

તે સત્યોને એક બૃહદ્ સત્યમાં પરિવર્તિત કરી દઈએ છીએ. પરંતુ તે આવશ્યક તત્ત્વ કયું? બધાં તત્ત્વોને એક જ સંયોજનમાં સંમિલિત કરતાં પહેલાં આવશ્યક તત્ત્વને બિનઆવશ્યક તત્ત્વથી જુદું કેવી રીતે પાડીશું?

આવશ્યકનો આપણો અર્થ એવો છે કે બદલાતી જતી ઘટનાનાં આપણાં સમગ્ર નિરીક્ષણો દરમિયાન આવશ્યક તત્ત્વ અપરિવર્તિત રહે છે. આ બાબત માત્ર વૈજ્ઞાનિક સંશોધનોને જ લાગુ પડે છે એવું નથી, પરંતુ તેનાથી આપણે દિનપ્રતિદિન આત્મવિશ્વાસપૂર્વક અને સલામતીથી જીવી શકીએ છીએ. આ પ્રકારની જાગૃતિ ન હોત તો અવ્યવસ્થિત બાબતો અને આડેધડ ઘટનાઓના પ્રવાહમાં ફેંકાઈને ડામાડોળ થતા હોત, વૈજ્ઞાનિક પદ્ધતિઓ દ્વારા મેળવેલી માહિતી સમજદારીપૂર્વકના અસ્તિત્વના પ્રવાહ દ્વારા ક્ષણિક સર્વગ્રાહી પ્રતિનિધિત્વની દુર્બોધ યાદી જેવી હશે, જે અસ્તિત્વ ઊભા થવાની શરૂઆતના કાટમાળ સમાન હશે.

સત્ય એ છે કે સાર્વત્રિક બાબતોને સવિશેષમાંથી સર્વસામાન્ય બનાવવી એ આપણી બચાવ–પ્રયુક્તિ છે. આપણે કઈ બાબત ઉપર ભરોસો મૂકવો અને કઈ બાબત વારંવાર સત્ય પુરવાર નહીં થાય તે અનુભવથી શીખવા મળે છે. જરૂરી નથી કે દરેક જાતના અનુભવ આપણને સૌ પ્રથમ વખત થતા હોય તેવા જ મળે કારણ કે બીજા લોકો પણ તેમને જે અનુભવો થયા તેમાંથી અમુક અનુભવો આપણી સમક્ષ મૂકીને ગયા છે. લેખનનું ક્ષેત્ર હોય કે ચિત્રકળાનું, સ્થાપત્યનું ક્ષેત્ર હોય કે સંગીતનું કે પછી પ્રકાશનનું; ભૌતિક સાધન–સંપત્તિ ઉપરાંત સમાજ જે સાંસ્કૃતિક વારસાનો વિશાળ ભંડાર જાળવી રાખે છે અને જેનો વિનિમય કરે છે તે આપણને વારસામાં મળે જ છે. જે બાબતો આપણને આપણા પોતાના અખતરાઓમાંથી કે ભૂલોમાંથી શીખવા નથી મળતી તે બાબતો આપણને, અસંબદ્ધ લાગતી બાબતોમાંથી સમજપૂર્વકનાં વિશ્લેષણ અને સંયોજન દ્વારા બીજાઓએ તારવી કાઢેલી મહત્ત્વની બાબતોમાંથી શીખવા મળે છે.

આમ જોઈએ કે તેમ, આપણા રોજબરોજના જીવનમાં ભણતર ખૂબ જ અંતરંગ ભાગ ભજવે છે. ભણતર વગરનું જીવન એટલે અંધારામાં ફાંફાં મારવા જેવું જીવન. જીવનથી ભણતરને અલગ કરી દેવામાં આવે તો તે ભણતર ખોખલો સિદ્ધાંત બનીને રહી જાય છે. આપણા અનુભવોની સામે આપણે આપણા જ્ઞાનની ચકાસણી અને તુલના કરવી જોઈએ. તેમાંયે જો આપણે પોતે જો જ્ઞાનના સ્રોત સમાન ન હોઈએ ત્યારે તો ખાસ વધુ બૃહદ્ ચિત્રની

ક્ષણિક પરિચિત લાગતી ક્ષુલ્લક વિગતો ઉપરથી ધ્યાન હટાવીને આપણે ક્યાંક તો સાહજિક કૂદકો લગાવવો જ રહ્યો. આપણે જે બાબતો કે વિગતો તદ્દન જાણીએ જ છીએ તેને જ માત્ર પુનઃ પુનઃ ગોઠવી ગોઠવીને રજૂ કરીને તેમાંથી ખરેખર કેટલું શિક્ષણ મેળવી શકીશું તે જ એક પ્રશ્ન છે. ભણતર પોતે એક નવા અનુભવનું તત્ત્વ લઈને આવે છે. નહીંતર આપણી માનસિક પ્રવૃત્તિઓ સ્મૃતિના સીમાડાઓમાં કેદ થઈ જાય અને તે સીમાડા કદી આગળ વધે જ નહીં. આપણે જો ખરેખર જીવવું અને શીખવું હોય તો આપણે આપણી જાતને નવી શોધખોળો કે નવા અનુભવો સમક્ષ ખુલ્લી મૂકી દેવી જોઈએ.

આપણા પોતાના અનુભવોનો કોઈ સિદ્ધાંત બનાવવામાં કે નિયમ તારવવામાં ઉપયોગ કર્યા વગર જડતાપૂર્વક તેને વળગી રહેવું તે અશિક્ષિત વ્યક્તિની નિષ્ફળતા સમાન છે. છતાં જ્યારે પક્ષપાતપૂર્ણ જ્ઞાનને કારણે માણસ કોઈ સિદ્ધાંતને વળગી રહેવા પ્રેરાય છે ત્યારે ભાગ્યે જ તેમાંથી કંઈ અર્થ સરતો હોય છે. ઊલટું, એનાથી વ્યક્તિનો જીવન પ્રત્યેનો રસ ઓછો થઈ જાય છે. આદર્શ વાત એ છે કે જ્યારે કોઈ અનુભવથી આપણને કોઈ કારણદર્શક સંબંધની ખોજ થાય ત્યારે આપણે એને એમ જ આગળ નહીં વધવા દેતાં તે સંજોગોમાં સમાન પરિસ્થિતિઓનું સઘન સર્વેક્ષણ કરવું જોઈએ અને વિરોધાભાસી બાબતોનું તુલનાત્મક પૃથક્કરણ કરીને તે કારણ–દર્શક સિદ્ધાંતનાં અમુક આવશ્યક તત્ત્વોને સુગ્રથિત કરવાં જોઈએ. આમ છતાં પણ, જો દાખલા દલીલ સાથેની વારંવારની સ્પષ્ટ રજૂઆતો વગર આપણને સારી રીતે વાત ગળે ઊતરશે નહીં કે પરિસ્થિતિનો સાચો તાગ આપણે મેળવ્યો છે એવો દૃઢ વિશ્વાસ પણ બેસશે નહીં. વારંવારની સ્પષ્ટ રજૂઆતો પછી જ જાત–અનુભૂતિને સમજનું સૌથી મહત્ત્વનું પાસું પ્રાપ્ત થાય છે અને કદાચ આ જ સૌથી મોટામાં મોટું વિરોધાભાસી કથન છે :- અનુભવમાંના સત્યને આપણે ગ્રહણ કર્યું છે તે ખરેખર જાણવા માટે બદલાતા સંજોગોની અંદર આપણે આપણા અનુભવોમાં પણ વિવિધતા લાવવી જોઈએ. તો બીજી બાજુ, જુદી જુદી ઘટનાઓ હંમેશાં એક જ રીતે શા માટે ઘટે છે તેનો તાગ મેળવવા જુદી જુદી ઘટનાઓનો આપણે જુદી જુદી રીતે વારંવાર અનુભવ પણ કરવો જોઈએ.

સહજ જ્ઞાન અને તર્ક

માનવમગજને સહજ જ્ઞાન અથવા તો તર્ક મારફતે જાત અનુભૂતિ થાય છે. કવિ કે કલાકારની દૃષ્ટિ એ સહજ જ્ઞાનનું ઉત્તમ ઉદાહરણ છે. કવિ કે કલાકાર

બની શકે તેટલી પ્રત્યક્ષ અને નક્કર રીતે અનુભવના સારતત્ત્વને ગ્રહણ કરવાની કોશિશ કરે છે. જ્યારે સામે છેડે આપણી પાસે વૈજ્ઞાનિક છે જે બિનજરૂરી બાબતોને દૂર કરતા જવાની તર્કપ્રક્રિયાને આધાર લઈને કામ કરે છે. જાત–અનુભૂતિની બાબતને જ સમગ્ર ગણીને એકમાત્ર અને ખાસ બાબત ઉપર ધ્યાન કેન્દ્રિત કરે છે, જ્યારે વૈજ્ઞાનિક તેનાથી વિરુદ્ધ અભિગમ અપનાવીને, અમૂર્ત ખ્યાલોને સાકાર કરવા માટે સર્વસામાન્ય અને સાર્વત્રિક તત્ત્વો ઉપર પોતાનું ધ્યાન કેન્દ્રિત કરે છે.

સહજ જ્ઞાન કે અંતર્જ્ઞાન અને તર્કને જાત–અનુભૂતિનાં નિષ્ક્રિય અને સક્રિય પાસાં ગણવામાં આવે છે. એવું કહેવાય છે કે કલાકારોની સંવેદનશીલતા અથવા તો ગ્રહણશક્તિ બહુ જ ઉચ્ચ કક્ષાની હોય છે, જ્યારે વૈજ્ઞાનિકો પોતાના સંજોગોને એવી રીતે ગોઠવતા હોય છે જેથી જે સિદ્ધાંતો વિશે તેઓ સંશોધન કરવા માગતા હોય તેની ક્રિયાઓ–પ્રક્રિયાઓમાં પોતાના સંજોગો પ્રેરક બને. આમ છતાં, હકીકતમાં જાત–અનુભૂતિ ક્યારેય સંપૂર્ણપણે નિષ્ક્રિય ન હોઈ શકે અને સતર્કતા ક્યારેય શુદ્ધ અને સરળ ન હોઈ શકે તે બાબત જાત–અનુભૂતિ માટે પૂર્વજરૂરી છે. આમ છતાં તે બન્ને એકબીજાના પર્યાય નથી. જાત–અનુભૂતિ ભાગ્યે જ એક ફોટોગ્રાફ ઉપરથી બીજો ફોટોગ્રાફ કાઢીએ તેવી બાબત પુરવાર થતી હોય છે. દશ્યોને મગજમાં કેન્દ્રિત કરીને તેની પુનઃ અનુભૂતિ કરવા માટે આપણે સતત આપણી ઇન્દ્રિયોના કાચને આઘાપાછા કરીને ગોઠવતા હોઈએ છીએ અથવા તો સરખા કરતા હોઈએ છીએ. આપણે ખ્યાલો અથવા તો વિચારોને ખોળી કાઢતા હોઈએ છીએ.

આમ છતાં પણ, સહજ જ્ઞાન અને વિચારપ્રક્રિયા વચ્ચે તફાવત છે. આ માત્ર સાપેક્ષ નક્કરતા અથવા તો અમૂર્તતાનો નહીં, પરંતુ પદ્ધતિનો પ્રશ્ન છે. કબૂલ કે બન્ને આખરે તો કોઈ પણ બાબતને સમજવાની કે સર્વસામાન્ય રીતે પિછાણી શકાય તેવા સત્યને ખોળી કાઢવાની રીતો જ છે. પરંતુ તર્ક એ વધુ પ્રગતિશીલ અને વ્યવસ્થિત રીત છે. તર્ક એ એવી પદ્ધતિ છે જે પ્રથમ કદમ તરીકે અને અનુભવેલી ઘટનાના સ્રોત તરીકે લઈને બિનજરૂરી વિગતોને દૂર કરતાં કરતાં સર્વસામાન્ય સત્ય તારવવાની દિશામાં આગળ વધે છે. સહજ જ્ઞાનના આધારે સભાનતાપૂર્વકની કસોટી દ્વારા માંત્ર અમુક ચોક્કસ પરિણામકારક સત્ય સુધી જ પહોંચી શકાય છે. જ્યારે તર્ક દ્વારા સંપૂર્ણ પરિશ્રમને દાવ પર લગાવવામાં આવે છે. આપણે કોઈ પણ બાબતના આધાર તરીકે ઉપયોગી અનુમાનને ખરેખર લાગુ પાડવામાં વૈજ્ઞાનિકનું અનુકરણ કરીએ કે

ન કરીએ, આપણી વિચાર પ્રક્રિયાઓ ચોક્કસપણે અને સહજરીતે અમુક કાર્યપ્રણાલીને આધીન રહે જ છે. તર્કના નિયમો તે કાર્યપ્રણાલીને સાંકેતિક ભાષામાં પરિવર્તિત કરે છે અને આપણા રોજિંદા જીવનમાં આપણા પોતાના વિચારો તે તાર્કિક સંરચનાને મહત્ત્વ આપવાની વિશેષ પરવા કરે તો પણ આપણી રીતભાતો પણ વૈજ્ઞાનિક પદ્ધતિઓને સતત મળતી આવતી જ હોય છે. ખરેખર, તર્ક જ એવી બાબત છે કે જે અનુભવની હકીકતો તરફનો સૌથી ચોકસાઈપૂર્ણ વળતો માર્ગ તૈયાર કરીને આપણા વિચારોની સાર્વત્રિકતાની ખાતરી આપે છે.

મૂલ્ય

મૂલ્યની વિભાવના

હવે જ્યારે મૂલ્યની વિભાવના માત્ર અર્થશાસ્ત્ર પૂરતી મર્યાદિત રહી નથી પરંતુ તેનો શબ્દપ્રયોગ કળા, વિજ્ઞાન, નીતિશાસ્ત્ર અને ધર્મ જેવાં વિવિધ ક્ષેત્રોમાં થવા માંડ્યો છે ત્યારે મૂલ્યનો શિક્ષણના સંદર્ભમાં શો અર્થ થવો જોઈએ એના તારણ ઉપર આવીએ તે પહેલાં મૂલ્ય શબ્દનો ખરેખર ઉપયોગ કેવી રીતે થઈ રહ્યો છે તે સમજવું ખૂબ જ અગત્યનું છે. રોજબરોજના વપરાશની વ્યાખ્યાઓને તપાસવાનો હેતુ આપણા ટેવવશ અર્થઘટન કે વ્યક્તિગત શૈલીથી આગળ વધવાનો અને શબ્દને પરોક્ષ વિશ્લેષણની રીતથી વિચારવાનો છે. આ રીતે કદાચ આપણે સમજેલા અર્થમાં સુધારો થઈને આપણે તેના બીજા વિશિષ્ટ કે વ્યવસાયલક્ષી અર્થથી માહિતગાર થઈએ.

કદાચ પહેલાનો શબ્દપ્રયોગ, "ની કિંમતનું" એવા અર્થશાસ્ત્રીય અર્થમાં થતો હતો, એટલે કે કોઈ પણ બાબત કોઈ પણ માગણી કે ઇચ્છાને કેટલે અંશે સંતોષી શકે છે. શ્રીમંત માણસ માટે નકામા અને મૂલ્યહીન મેલાંઘેલાં અને ફાટેલાં કપડાં સંભવતઃ ગરીબ લોકોનાં કપડાંની તંગીને સંતોષી શકે.

અગાઉ જણાવ્યા મુજબ, મૂલ્યાંકન થઈ રહેલા કર્તા અને મૂલ્યાંકન થયેલ કર્મ વચ્ચેના સંબંધની પ્રમાણાત્મક અભિવ્યક્તિ તરીકે વપરાય છે. જે અર્થશાસ્ત્રમાં સૂક્ષ્મમાં સૂક્ષ્મ અર્થમાં ખર્ચ સામે ખાનગી કે જાહેર નફામાં રૂપાંતરિત થાય છે. ફરીથી, જે બાબત વ્યક્તિ માટે નફાકારક છે તે તેના વ્યક્તિલક્ષી વિશ્લેષણ પ્રમાણે લાભકારક હોઈ શકે, પરંતુ સમગ્ર સમાજ માટે ખરાબ હોઈ શકે. અથવા તેનાથી ઊલટું, કોઈ જગ્યાએ ટ્રેનના પાટા નાખવાના

હોય અને સરકારના આદેશથી જ્યાં પાટા નાખવાના હોય તે જમીન ખેડૂતો પાસેથી ખરીદી લેવામાં આવે ત્યારે નફાથી વેચી શકાય તેવી જમીન જતી રહેતાં તેઓ છેતરાયાની લાગણી અનુભવે, પરંતુ આમ જુઓ તો સમગ્ર બાબત જાહેર જનતાના હિત માટે છે. આમ ઘણી વખત મૂલ્યાંકન જે-તે બાબત કરતાં મૂલ્યાંકન કરનારને વધુ સાપેક્ષ હોય છે. એ જ બાબત લાભકારક પણ હોઈ શકે અને-પણ હોઈ શકે, સારી પણ હોઈ શકે અને ખરાબ પણ હોઈ શકે તે વ્યક્તિના દૃષ્ટિકોણ કે દૃષ્ટિકોણની ક્ષેત્રમર્યાદા ઉપર નિર્ભર રહે છે. આમ છતાં, મર્યાદિત સ્થાનિક અર્થમાં વપરાતા "સારું" અને "ખરાબ" શબ્દોનો વિસ્તૃત સામાજિક સંદર્ભમાં વ્યક્તિની વર્તણૂક સાથે યોગ્ય રીતે લાગુ પડાતા શબ્દો સાથે ગૂંચવાડો ન થાય તેની કાળજી લેવી જોઈએ.

પરંતુ માણસો માત્ર અર્થશાસ્ત્ર પ્રમાણે જ જીવતા નથી. કિંમતી હોય તે બધું જરૂરી નથી કે નાણાંની રીતે માપી શકાય. આમ છતાં પણ, હેતુઓ અને સાધનસંપન્નતાને વિસ્તૃત રીતે આવરી લઈને મૂલ્યને પિછાણી શકીએ. એટલે કે બધા જ ઉદ્દેશો અને હેતુઓ માટે આપણા રોજબરોજના અનુભવમાં એવી કોઈ બાબત નથી જેનું મૂલ્ય તે બાબત આપણા વાસ્તવિક કે અવાસ્તવિક ઉદ્દેશો માટે સાધન તરીકે કેટલી સારી રીતે કામમાં આવશે તે સંદર્ભમાં આંકી ન શકાય. કેવળ ભૌતિક દૃષ્ટિથી ક્યાંય આગળ આપણું મનોબળ, ઊર્જા અને વૃદ્ધિને ક્ષીણ કરનાર બાબતો, થાક, એકલતા અને દુઃખની સામે આપણા આવશ્યક અસ્તિત્વનું જતન કરવું આપણે જરૂરી ગણીએ છીએ. આપણને આશ્વાસન નામના આધ્યાત્મિક ખોરાકની જરૂર પડે છે. સક્રિય હોય કે નિષ્ક્રિય, સભાન હોય કે અચેતન, આ જરૂરિયાત કુદરતી છે અને માનવજીવનનો વાસ્તવિક હિસ્સો છે. આવા ઉદ્દેશોના સાધન તરીકે કળાત્મક શિલ્પના ક્ષેત્રમાં આપણે મૂલ્ય શોધીએ છીએ.

આપણે મૂલ્ય નક્કી કરીએ છીએ તેમાં ભાવુકતાના પરિબળનો ઇન્કાર થઈ શકે નહીં. જેને આપણે મૂલ્યવાન ગણીએ છીએ તેમાંથી આપણને આનંદ તો મળે જ છે. જો કે એનાથી તદ્દન સામે છેડે જઈને એનો અર્થ એવો નથી કરવાનો કે દરેક વખતે મૂલ્ય નક્કી કરવાની આપણી દૃષ્ટિ કેવળ આનંદના સિદ્ધાંતને જ ધ્યાનમાં લે છે. એવી બાબતો હોઈ શકે ખરી જેમાંથી આપણને આનંદ મળે છતાં એમ ગણવામાં આવે કે તે મૂલ્યો ધરાવતી નથી ! ઇન્દ્રિયજન્ય પ્રસન્નતાની પ્રબળતાની બાબતમાં આપણે સ્પષ્ટપણે ખૂબ જ લાગણીપ્રધાન છીએ. પરંતુ જ્યારે ભૌતિક આનંદની આપણી દોટ બીજાને દુભવે છે ત્યારે

અથવા તો સ્વાર્થ વગરનાં આપણાં કૃત્યો દ્વારા આપણે બીજાની માલિકીની વસ્તુઓ ઉપર કબજો જમાવીએ ત્યારે આપણે જે કરી શકીએ છીએ તેનું મૂલ્ય ક્યાં જાય છે ? આવાં કૃત્યો બદલ બીજું કંઈ નહીં તો આપણામાં પડેલી સજ્જનતા આપણા ઉપર ફિટકાર વરસાવે છે અને જે આવું કરતા હોય છે તેમની તરફ પણ, આને કારણે પરોક્ષ રીતે આપણું ધ્યાન જતું હોય છે. ચોક્કસ રીતે કહીએ તો, સમાજે નિષિદ્ધ કરેલી આનંદની બાબતો પણ વ્યક્તિ માટે અમુક પ્રકારનું મૂલ્ય ધરાવે છે. જો આમ ન હોત તો, કોઈ વ્યક્તિ તેવી બાબતો પાછળ દોટ મૂકત જ નહીં.

આમ, વિવિધ પ્રકારનાં મૂલ્યો અસ્તિત્વ ધરાવે છે તેવું જ્યારે આપણે સ્વીકારીએ છીએ ત્યારે બધાનું સર્વોત્તમ કલ્યાણ થાય તે માટે શિક્ષણ માટેનાં મૂલ્યોમાં શક્ય તેટલી વિશાળ દૃષ્ટિ હોય તેવો આપણે આગ્રહ રાખવો જોઈએ.

સંબંધનું મૂલ્ય

આપણે જોયું તે પ્રમાણે, મૂલ્ય-ઘડતર માટે, આપણે જેની જાત-અનુભૂતિ કરીએ છીએ તેવી બાબતોની વિશ્વની ઘટનાઓ કે હકીકતો સાથેનો કેવળ સંબંધ પૂરતો નથી. વિષય અને પદાર્થ વચ્ચેના સંબંધની જરૂર મૂલ્યના સર્જન પહેલાં પડે છે. જે સંબંધો દ્વારા અમુક ઘટનાઓનો પ્રભાવ વધવા કે ઘટવા માંડે તેવા સંબંધોથી જ આપણું અસ્તિત્વ લાભકારક છે કે ગેરલાભકારક, સારું છે કે ખરાબ તે ગણી શકાય. આપણે પહેલાં આવા સંબંધની જાત-અનુભૂતિ કરીએ છીએ અને માનવજીવન માટે તેના મૂલ્યની આકારણી ત્યારબાદ કરીએ છીએ. ઉપરાંત, મૂલ્યાંકન અનેક બાબતોના આધારે થઈ શકે જેને આપણે આર્થિક, નૈતિક અને બૌદ્ધિક મૂલ્યનાં માપદંડો કહી શકીએ.

માનવજીવન અને તેનાં કર્મો વચ્ચેના સંબંધના માપ તરીકે મૂલ્યની વ્યાખ્યા કરતી વખતે અર્થશાસ્ત્ર જેને ઉપયોગિતા અથવા તો અસરકારકતા તરીકે જેનો ઉલ્લેખ કરે છે તેનાથી મૂલ્ય કોઈ પણ રીતે કેવી રીતે જુદું હોય ? વધુ ચોક્કસ રીતે કહીએ તો, આ વિભાવનાઓ એ જ કર્તા-કર્મ સંબંધોને સ્પર્શે જ છે પરંતુ માત્ર એક જ દૃષ્ટિથી. એટલે કે, જો આપણે ઉપયોગિતાની વિરુદ્ધમાં ન બોલવા ઇચ્છતા હોઈએ તો આપણે નકારાત્મક મૂલ્યની ચર્ચા કરી શકતા નથી. મૂલ્ય શબ્દના સરળ અને સીધા અર્થોને ઉપયોગમાં લેવાનું મને વધારે ગમશે.

જે બાબતો આપણને નુકસાન પહોંચાડી શકે છે તે બાબતોને આપણી સાથે સંબંધ છે અને જે બાબતો આપણને મદદરૂપ થાય છે તેનાથી ઓછી નહીં તેવી ઉદાસીનતા પાસેથી આપણને ઝૂંટવી લે છે. પરંતુ બન્ને કિસ્સાઓમાં આપણાં મૂલ્યાંકનો સંબંધની સમર્થતા સાથે સંબંધિત હોય છે. દાખલા તરીકે, આમ જોવા જાઓ તો પાણીનું કંઈ મૂલ્ય જ નથી. ઘણી વખત તેને ગણકારવામાં પણ નથી આવતું, છતાં જ્યારે કોઈ પાણી પીવા માગતું હોય ત્યારે તેનું મહત્ત્વ છે. ત્યારે જેવી રીતે વ્યક્તિ પાણીથી સંતુષ્ટ થવા સક્ષમ છે એવી જ રીતે પાણીને તરસ છીપાવવાની ક્ષમતા ધરાવતી વસ્તુ તરીકે જોવામાં આવે છે. જ્યારે બીજા કિસ્સાઓમાં, જેમ કે જ્યારે પૂર આવે છે ત્યારે પાણી લોકો માટે આફત પુરવાર થાય છે. મૂલ્ય કર્તા (વ્યક્તિ) કે કર્મ (પાણી)માં વણાયેલી બાબત નથી, પરંતુ તેમને આકર્ષતા કે અપાકર્ષતા બળમાં સ્પષ્ટ વરતાય છે.

આમ છતાં પણ, હજી પણ વ્યાખ્યા ઉપર સંશોધનો અને વિશ્લેષણો થઈ શકે તેમ છે. કોઈક બાબતની સુસંગતતા કર્મની અંદર વણાયેલી ન પણ હોય તેવો પ્રશ્ન કરતા તત્ત્વચિંતકો આપણને જોવા મળે છે. ''ડર્કિમે'' સૂચન કર્યું હતું કે લોકો માટે જિંદગી મૂલ્યવાન છે કારણ કે લોકો પોતે જીવનની દરેક બાબતને જીવી જાણે છે. આમ, જીવન ચલાવવા માટેના પોષણવિષયક સંબંધમાં ઘઉંનું આવશ્યક મૂલ્ય હશે. ન્યાય સદ્ગુણ છે પરંતુ તે જીવનની આવશ્યકતાનું સમર્થન કરે છે અને તેના વિરોધી કારણસર ખૂન એ ગુનો છે. ઘણા કિસ્સાઓમાં તર્કસંગત નિષ્કર્ષ સુધી પહોંચેલ કોઈ પણ બાબતની અંતર્ગત લાક્ષણિકતા મૂલ્ય દ્વારા અભિવ્યક્ત થતી હોય એમ લાગે છે.

આવી દલીલો તેમના ગુણદોષને કારણે પ્રતીકાત્મક મૂલ્યની ઘટનાને સમજાવવામાં નિષ્ફળ જાય છે. મૂર્તિપૂજાની પ્રથામાં આનું સ્પષ્ટ ઉદાહરણ જોવા મળી શકે. સમગ્ર ઇતિહાસમાં આ વિશ્વમાં એવી બહુ ઓછી બાબતો છે જેને પૂજા માટે યોગ્ય જોવામાં આવી ન હોય. એવો દાવો ભાગ્યે જ કરી શકાય કે લાકડાં કે પથ્થરની મૂર્તિઓમાં મૂલ્યવાન લાક્ષણિકતાઓ વણાયેલી છે. સૌથી દયાજનક સ્થિતિની સાથે પણ માણસે ધાર્મિક ભાવુકતા જોડી દીધી છે. પૂજાની બાબત કે જે માનવકલ્પનાને કામ માટે ખૂબ જ ઉત્તેજિત કરે છે એ માન્યતા સંખ્યાબંધ ઐતિહાસિક વિરોધાભાસોના તળિયે જઈને બેસી જાય છે. લોકોએ તમામ પ્રકારની એવી બાબતોમાં શ્રદ્ધા રાખી છે જે બાબતોના મૂલ્યને તે કર્મો સાથે જ કંઈ લેવાદેવા નથી અને આ માત્ર ધર્મ પૂરતું મર્યાદિત પણ નથી. જ્યારે જ્યારે પ્રબળ શ્રદ્ધા હયાત હોય છે ત્યારે ત્યારે આવા દેખીતા ભ્રામક

વિરોધાભાસો આપણા નૈતિક જીવનમાં પ્રવર્તે છે. ધ્વજ એ માત્ર કાપડનો ટુકડો છે. પરંતુ તેનું રક્ષણ કરવા માટે સૈનિકો પોતાના જાનને પણ જોખમમાં મૂકી દે છે. ઉપરાંત, મોજશોખની વસ્તુઓ તેમનામાં હોય તેટલી ગુણવત્તાઓથી વધારે માત્રામાં વિનિમયનાં મૂલ્યોમાં રોકાયેલી હોય છે. તેમનું મૂલ્ય તેમને રાખવાના સામાજિક દરજ્જામાંથી આવે છે. આમ, આપણા વાતાવરણના તત્ત્વને રજૂ કરવાની ક્રિયા આપણી સાથેના મૂલ્યના પ્રત્યક્ષ કે અપ્રત્યક્ષ સંબંધને કારણે વ્યક્તિ દ્વારા સ્વીકૃત થયા મુજબના મૂલ્ય તરફ આપણે પાછા ફર્યા છીએ.

મૂલ્યનાં અંગભૂત ઘટકો

મૂલ્યની વિભાવનાનું પૃથક્કરણ કરતી વખતે આપણે વ્યક્તિ કે વસ્તુથી અલગ પાડેલ એવા વ્યક્તિ-પદાર્થ સંબંધોમાં મૂલ્યાંકન કરેલ કેટલાંક લક્ષણોને ઓળખવા માટે પ્રયત્ન કરવો રહ્યો. સમજી શકાયેલ કેટલાંક જોડાણોને, કે જે પ્રસ્તુત હોય, તેમને કુલ જોડાણો (અર્થાત્ અનુસંધાનો)માંથી અલગ તારવીને તેમ જ આની અંદરનાં પદાર્થલક્ષી તત્ત્વોમાંથી વ્યક્તિલક્ષી તત્ત્વોને અલગ તારવીને આપણે આ કામગીરી શરૂ કરી શકીએ.

આપણે જોયું છે કે માનવજાત કેટલીક પ્રવૃત્તિઓનું અચેતન અવસ્થામાં કે અભાનપણે સંચાલન કરી શકે છે જ્યારે અન્યોને તે માટે સજાગ રહેવું પડે છે. તે જ રીતે, કેટલીય ઘટનાઓ અને સંબંધો સાથે સભાનપણે કે અજાણતાં સંકલન કરવું પડે છે. જ્યારે આ બાબતો પરત્વેનો આપણો વ્યવહાર કે અભિગમ માત્ર એક બુદ્ધિજીવીના જ્ઞાનનો જ હોય અને તેમાં લાગણીપૂર્વકની કોઈ પ્રતિક્રિયા વ્યક્ત કરવામાં ન આવે તો તેની આપણા અસ્તિત્વ ઉપર કોઈ નોંધપાત્ર અસર કે છાપ હોય છે કે નહિ તે આપણે સમજી શકતા નથી અને તેમાં કોઈ ખાસ મૂલ્ય સમાવિષ્ટ હોવાનું આપણને જણાતું નથી. આપણે પ્રતિદિન રસ્તા ઉપર હજારો માણસોને મળીએ છીએ, પરંતુ આપણી સાથે કુદરતી તાદાત્મ્ય ધરાવતા કે વેરભાવ કે મિત્રતા ધરાવતા હોય તેવી કેટલીક વ્યક્તિઓને જ આપણે બોલાવીએ છીએ કે તેમની સાથે પ્રતિક્રિયા કરીએ છીએ. વધુમાં આપણી આસપાસના વિશ્વની આપણી પ્રથમદર્શીય ધારણા કે દર્શન આપણું વ્યક્તિત્વ, કેટલીક વ્યક્તિઓ અંગેના આપણા માપદંડો ઉપર કેન્દ્રિત થતા આપણા વિચારો અને નિર્ણયો અંગેના આપણા જ્ઞાન જેવી બાબતો ઉપર આધારિત હોય છે.

મૂલ્યાંકન માટે આપણા અસ્તિત્વને એક ચોક્કસ પ્રમાણભૂત જ્ઞાનના

આધાર તરીકે લઈને, આપણે પ્રથમ આપણને શેમાંથી શું ઉપયોગી છે તે અલગ તારવવાનું છે. આ તબક્કે, આપણે જેમાં મૂલ્ય છે તે અને જેમાં તે નથી, તેની વચ્ચે એક પ્રાથમિક તફાવત કે ભેદરેખા બનાવટી રીતે ઊભી કરવાની છે. કાળા અને સફેદ વચ્ચે સંજોગો યોગ્ય રીતે સમતુલિત થયેલા છે કે ગોઠવાયેલા છે. ઉ.ત. ધારીએ કે આપણી પાસે કોલસાના દસ થેલા છે અને શિયાળા દરમિયાન આપણે ફક્ત પાંચ જ વાપરીએ છીએ. શિયાળાની શરૂઆતમાં આપણને એ અંદાજ ન હતો કે આપણી જરૂરિયાત કેટલા થેલાની છે, આથી તમામ દસ થેલાઓ જરૂરી હોવાનું વાજબીપણું હતું. પરંતુ જ્યારે ઉનાળો આવે છે ત્યારે બાકીના પાંચ થેલા બિનજરૂરી સાબિત થાય છે. નજીકના સમય માટે કોઈ હેતુ નથી, પરંતુ આપણે દલીલ કરી શકીએ કે આ થેલાઓની આગામી શિયાળામાં ઉપયોગિતા રહેવાની છે અને ફક્ત કામચલાઉ સમય માટે જ આ કોલસાની ઉપયોગિતા નથી કેમ કે અર્ધા વર્ષમાં તે તેનું મૂલ્ય પ્રાપ્ત કરી લેવાનો છે. અથવા તો, આપણને તેનું મૂલ્ય પુનઃ પ્રાપ્ત થશે અને વ્યક્તિ, સમય કે સ્થળ માટે હાલમાં ત્યજી દેવાયેલી વસ્તુઓ હાલ કિંમતી સ્વરૂપે, નવા સ્વરૂપમાં અનુભવી શકાશે.

ફક્ત ઉપયોગિતા તરીકેનો મૂલ્યનો ઉપયોગિતા સિદ્ધાંત વાસ્તવિક વિશ્વ સાથે કદમ મિલાવી શકતો નથી. આ ફક્ત હા-નામાં વિભાજિત કરી શકાય નહિ. હિસાબની સંરચનાને મૂલ્યાંકન લાગુ પાડે છે, જેમાં મૂલ્ય વાસ્તવિક અથવા ગર્ભિત, શારીરિક તેમ જ માનસિક જેવાં તત્ત્વો, કે જે સાધનોનું સમતુલન જાળવે છે, તેવાં તત્ત્વો સાથેનું ઓળખાયેલું પ્રવર્તમાન ગાણિતિક મૂલ્ય કે પ્રસ્તુતિ ધરાવે છે. આમ, કોઈ એક ધ્રુવ તરફના નિર્દેશને સક્રિય વિભાજકીય મૂલ્ય અને તેની સાથે શાંતિપૂર્ણ અચલ મૂલ્ય સાથે સરખાવી શકાય. ફળદ્રુપનો અનુસરવાની અને નુકસાનકર્તાનો પ્રતિકાર કરવાની આપણી કુદરતી આદતો અને વાંછનાઓ અનુસાર આપણે આમ કરીએ છીએ. અથવા તો હકારાત્મક અને નકારાત્મક મૂલ્ય તરીકે જમા અને ઉધારના હિસાબી કોલમોમાં આપણે તેને ઢાળી શકીએ છીએ. ચોક્કસ શબ્દોમાં, ખરાબ સામે આપણે સારાને, કદરૂપા સામે સુંદરને તથા નુકસાન સામે લાભને પસંદ કરીએ છીએ. વધુમાં, કેટલાક કિસ્સાઓમાં આપણે મૂલ્યોના વિરોધાભાસી અર્થોને તર્કના જુદા જુદા ક્રમ સુધી ઉતારીએ છીએ, અથવા તો ચુકાદાને કોઈ પાછળના સમય સુધી પાછો ઠેલીએ છીએ, કારણ કે બે દૃશ્યમાન પરિણામો સુધી નકારાત્મક અને હકારાત્મક મૂલ્યો સહઅસ્તિત્વ ધરાવે છે.

સંપૂર્ણ સત્યથી વિપરિત, મૂલ્ય બદલી શકે છે અને બદલાય પણ છે. મેઈજી સમયગાળો (1868-1912) દરમિયાન શોધાયેલ કેરોસિન લેમ્પ જે-તે સમયે કાગળના લાલટેનની તુલનામાં મોટી શોધ ગણાતા હતા. પરંતુ ત્યારબાદ ઇલેક્ટ્રિક લાઈટના આગમન બાદ આ શોધ પણ જૂની થઈ ગયેલ છે. આમ છતાં, આજની આ શોધ જ્યારે આવતી કાલની કોઈ નવી શોધ વીજળી ગૂલ થવાને કારણે બિનઉપયોગી નીવડે ત્યારે કિંમતી આભૂષણ જેવી લાગે છે.

જ્યારે વિષય અને વ્યક્તિ એકબીજાની સાપેક્ષમાં બદલાય છે ત્યારે મૂલ્યો પણ બદલાય છે. પ્રથમ તો, મૂલ્યાંકનનું તત્ત્વ પોતાની રીતે બદલાય છે, ખાસ કરીને કથળવાની પ્રક્રિયા કે આણ્વિક અસમતુલન દરમિયાન આપણે અગાઉ કોલસાના ઉદાહરણમાં જોયું તેમ, તે (કોલસો) બળ્યા બાદ રાખ બનીને મૂલ્યહીન થઈ જાય છે. બીજી બાજુ, વિષયની વિભાવના પણ કેટલીક હદે બદલાય છે. માનવનો ધ્યાનનો વ્યાપ ઘણો જ મર્યાદિત છે અને નવીનતા તરત જ ક્ષીણ થઈ જાય છે. ખાસ કરીને, આર્થિક સાહસોમાં, બજાર અંતિમ બિંદુએ પહોંચે એ પહેલાં તે જે મેળવે છે તેનો આ મહત્ત્વનો ભાગ છે. ગોસને તેના ''ઓછા થઈ રહેલ આનંદ''ના કાયદાની રચના કરીને આ બનાવ પરત્વે નિર્દેશ કર્યો હતો, જ્યાં (1) આનંદની ભવ્યતા અને માત્રા બાહ્યાનુભવ કે ઉઘાડા પાડવાની ક્રિયાની સાથે-સાથે લંબાય છે અને ઉદાસીનતાના ઓછામાં ઓછા પ્રવેશદ્વારે ઘટી જાય છે અને (2) આ જ આનંદ તરફનો અનુભવ શરૂઆતની માત્રા પ્રાપ્ત કરવામાં નિષ્ફળ નીવડે છે એટલું જ નહિ પરંતુ ઉદાસીનતા તરફની પડતીના દરને પણ વધારે છે. અર્થાત્ પુનરાવર્તન આનંદના સમયગાળા તથા માત્રાને ઘટાડે છે.

મૂલ્યની વિવિધતા

મૂલ્યની અધિક્રમિક ક્રમબદ્ધતા

લાભ, અચ્છાઈ અને સુંદરતા ઉપર આધાર રાખીને નવું વર્ગીકરણ કરવાની તરફેણમાં સત્ય-અચ્છાઈ-સુંદરતાના પૌરાણિક પ્રતિકૃતિને અવગણ્યા બાદ હવે આપણે આમને સંયુક્ત વૈચારિક તબક્કામાં કે ક્રમમાં જોડવાના રહે છે. ઉદા. તરીકે, ચાલો આપણે 'લાભ'ને, વ્યક્તિના જીવનમાં પ્રત્યક્ષ પ્રસ્તુતિના એવાં મૂલ્યો તરીકે સાબિત થાય તેવી વ્યાખ્યામાં ગોઠવીએ. લાભ સંપૂર્ણપણે વ્યક્તિગત

છે અને સમગ્ર વ્યક્તિ તરફ પ્રતિભાવશીલ છે : આની સામે, સુંદરતાનાં મૂલ્યો ઇન્દ્રિયોને પ્રત્યક્ષ રીતે સ્પર્શે છે અને વ્યક્તિની સમગ્ર જિંદગીને ફક્ત વકીય કક્ષાએ જ આવરી લે છે. સુંદર પદાર્થ દૃષ્ટિની કે વિચારની શાખાને ઉત્તેજીત કરે છે અને સુંદર કે ખરાબ તરીકે મૂલ્યાંકન પામતી ભાવનાત્મક પ્રતિક્રિયા, જે આનંદકારક કે દુ:ખદાયક હોય, જગાવે છે. અહીંયા તો મોટા ભાગમાંથી ઓછી ઇન્દ્રિય-સુખની ભાવના અને મૂલ્યો છૂટાં પડે છે. આની સામે, જ્યાં વ્યક્તિ ઉપર પ્રસ્તુતી કે સુસંગતતા કેન્દ્રિત થતી નથી ત્યારે ઉચ્ચ કક્ષાએ પણ તે વ્યક્તિગત સમાજનાં જીવનને અસર કરે છે. સમાજનાં સંગઠિત નૈતિક મૂલ્યો સારાપણાને રચે છે. આમ આપણે જેમાં સુંદરતાનાં મૂલ્યો તળીયે હોય અને નૈતિક મૂલ્યો ટોચ ઉપર હોય તેવા એક મૂલ્યની અધિક્રમિકતાના પિરામીડનું ચિત્ર પરંપરાગત રીતે કલ્પી શકીએ છીએ.

(1) સારું : સંયુક્ત જૂથ અસ્તિત્વ ધરાવતું સામાજિક મૂલ્ય.

(2) લાભ : સ્વ-કેન્દ્રીય વ્યક્તિગત અસ્તિત્વ ધરાવતા વ્યક્તિગત મૂલ્યો.

(3) સુંદરતા : વ્યક્તિગત અસ્તિત્વના છૂટક જૂથ હિસ્સાઓ ધરાવતા ઇન્દ્રિયજન્ય મૂલ્યો.

આ દરેક કિસ્સામાં, મૂલ્યાંકિત પદાર્થની પ્રકૃતિમાં એટલું કંઈ જ સમાવિષ્ટ નથી જેટલું તેમાં ઓળખાયેલા સુસંગતતાના સ્તરનું સંચાલન કરતા વિષયનું મૂલ્યાંકન કરતો માપદંડ છે. કોઈ વ્યક્તિ એક જ વિષયને અનેક રીતે મૂલવી શકે, જુદા જુદા સંબંધો શોધી શકે અને તેને ટીકા કરવાપાત્ર કે વખાણવાપાત્ર ઠરાવી શકે. સારા અને નરસાના ત્રાજવે પદાર્થને મૂકીને આપણે તેનું નૈતિક મૂલ્ય નક્કી કરી શકીએ. લાભ અને ગેરલાભના ત્રાજવે તોલીને આપણે તેના આર્થિક મૂલ્યને માપી શકીએ અને સુંદરતા અને કદરૂપતાના ત્રાજવે તોલીને આપણે પદાર્થને તેની સુંદરતાના મૂલ્યના આધારે માપી શકીએ છીએ. આ તમામ બાબતો મૂલ્યાંકનનાં ધોરણો ઉપર આધારિત છે.

આપણે જે પદાર્થને ફક્ત સુંદર માનીને તેની સાથે સંપર્ક કરીને જે પ્રતિક્રિયા દર્શાવીએ છીએ તે આપણા સળંગ અને અવિરત રોજગાર અને સલામતી માટે ઓછો વિચાર માગનાર, સાધારણ કક્ષાની પ્રતિક્રિયા છે. સુંદરતાની કદર કરવામાં અને તેના નિજાનંદમાં આપણે તેનાથી અલિપ્ત થઈ જઈએ છીએ. જો ચેતવણી આપણા આનંદને છેડે નહીં તો આપણે તેના તરફની આપણી સર્વે ઇચ્છાઓને આપણી પોતાની ઇચ્છાની બાબત તરીકે અનુસરવાનું પસંદ કરીએ. આની સામે, આપણે જો પદાર્થને આપણી પહોંચની બહાર

હોવાનો ગણીએ તો આપણે આપણી જાતને ભય અથવા પૂજાના તબક્કામાં ગણીએ છીએ. પરંતુ આપણે જ્યારે પદાર્થને ઉપયોગી, અનુકૂળ તથા નફાકારક તરીકે જોવાનું શરૂ કરીએ છીએ ત્યારે આપણી લાગણીઓ ઓછી આનંદમય તેમ જ ઉપયોગિતા પરત્વે મોટા ભાગે કેન્દ્રિત થયેલ હોય છે. આ સંદર્ભમાં, આપણે પદાર્થના આર્થિક મૂલ્ય તરફ જ શોધખોળ કરી છે. અથવા તો સમાજની આંખે પદાર્થને જોવાથી, તે વૈશ્વિક રીતે એટલો સુંદર જણાય છે કે તે આપણો પ્રેમ અને આદર પામે છે. આ રીતે તે નૈતિક મૂલ્યો મેળવે છે.

સામાન્યતઃ માનવામાં આવે છે તેમ, નૈતિક મૂલ્યાંકન સ્વકેન્દ્રિત માનવ ક્રિયાઓ સુધી જ કેન્દ્રિત નથી, તેમજ આર્થિક મૂલ્યાંકન નાણાકીય બાબતો સાથે કે સૌંદર્ય મૂલ્યાંકન કળાનાં કાર્યો સુધી જ સીમિત નથી. સામાજિક મોભો, ઉછેર અને અન્ય પશ્ચાદ્‌ભૂમિકાવાળા બનાવો મુજબ અલગ અલગ પડીને, આ પરિપ્રેક્ષ્યના મૂલ્યાંકનકર્તાઓ કદાચ કોઈ વ્યક્તિના વર્તનને સૌંદર્યલક્ષી અથવા તો નૈતિક ટીકાટિપ્પણની વસ્તુ તરીકે ગણી લે. દારૂડિયાનું ખરાબ વર્તન અન્ય રાહદારી દ્વારા થોડા આશ્ચર્ય સાથે ધ્યાને લેવામાં આવે છે. બાળકો તો તેને ચીડવશે પણ ખરાં. તેમના માટે તે મજાકનું પાત્ર છે. અલબત્ત, નૈતિક મૂલ્યોનો પ્રચાર કરતાં કેટલાક સમાજસેવકો આ વ્યક્તિની મજાક નહિ ઉડાવે, પરંતુ તેઓ તેને તેની આવી ટીકાપાત્ર વર્તણૂક તરફ ધ્યાન દોરીને તે વિશે ચિંતન કરવા માટે કહેશે. આથી, દારૂડિયાના મિત્રો, સગાવહાલાં વગેરે તેના કાર્યને કેટલી સખતાઈથી ધ્યાને લેશે કે તેનું મૂલ્યાંકન કરશે ? અને અંતે, જો તેનું આત્મસન્માન તેને હાંસી-પાત્ર ઠેરવશે કે જો આવી હાંસી તેના આત્મગૌરવને ધક્કો પહોંચાડશે તો તેઓ વ્યક્તિગત હાનિના સંદર્ભમાં તેના ઉપર આર્થિક ધોરણે ચુકાદો પસાર કરશે અને તેનું વર્તન બદલવા તમામ પ્રયત્નો કરશે. તે જ રીતે, જ્યારે કોઈ પતિ-પત્ની ઝઘડે છે ત્યારે આ વિવાદમાં કોઈપણ રીતે સમાધાન લાવી શકાતું નથી. તેમ જ આ વ્યક્તિઓ માટે તે તેઓનું બહારથી નિરીક્ષણ કરી શકતા નથી. અલબત્ત, કોઈ બાહ્ય વ્યક્તિ અને નિરીક્ષક આને એક વિચિત્ર બનાવ તરીકે મૂલવે છે અને સામાન્ય જીવનમાં બનતા અન્ય કોઈ બનાવ તરીકે જ જુએ છે. આમ નૈતિક, સૌંદર્યલક્ષી તેમ જ આર્થિક મૂલ્યો એકબીજાંથી ભિન્ન છે અને તેમની વિવિધતા તેમના પોતાનાં તત્ત્વોમાં જ નથી પરંતુ વિવિધ પ્રતિક્રિયાત્મક વ્યવહારો કે જેમને મૂલ્યાંકનલક્ષી વિષયો કલ્પી શકે છે તેમાં રહેલી છે.

આર્થિક મૂલ્ય

એક આર્થિક ઘટના તરીકે ઓળખાયેલ મૂલ્યની વિભાવના હવે સુંદરતા, નીતિશાસ્ત્ર તથા સામાન્ય તત્ત્વજ્ઞાનનાં ક્ષેત્રો માટે એ રીતે મહત્ત્વ ધરાવે છે કે તે ઉપયોગિતાનાં વિવિધ ક્ષેત્રોમાં સામાન્ય હોય તેવા મૂલ્યની મોટી યોજનાના સંદર્ભમાં લાભ કે પ્રાપ્તિ તરીકેનું મૂલ્યનું હાર્દ શું છે તે સ્પષ્ટ કરે છે. પ્રત્યેક કિસ્સામાં, મૂલ્ય વિષય અને વ્યક્તિના સંબંધોનું મૂલ્યાંકન કરે છે. અર્થશાસ્ત્રમાં આ અંગેનું ઉત્તમ પગલું કે ઉપાય લાભ અને ગેરલાભ વચ્ચેનું વધતું જતું અનંત સળંગપણું છે અને આની સામે તેને પદાર્થ (કે વ્યક્તિ)નું આયુષ્ય લંબાવવા કે ટૂંકાવવા માટે કાર્યરત તત્ત્વો તરીકે વર્ણવી શકાય.

સમગ્ર વિશ્વના અર્થશાસ્ત્રીઓ નાણાંના કે વૈભવના સંદર્ભમાં મૂલ્યની વિભાવનાને સ્પષ્ટ કરવા અને તેનું પૃથક્કરણ કરવા માટે પ્રયત્નશીલ છે. પણ તેઓ વૈભવ, ઐશ્વર્ય કે ધનને મિલકત સાથે ગણવાની ભૂલ કરે છે. અત્યંત સામાન્ય સ્તરે, આ બન્નેમાં એકરૂપતા જણાય છે, પરંતુ સરખામણી કરતાં અર્થપૂર્ણ ભેદ તરી આવે છે. સામાન્યતઃ મિલકતને સમૃદ્ધિનું એક આયામ ગણવામાં આવે છે. માનવજાતની શારીરિક અને માનસિક ઇચ્છાઓ સંતોષવા શક્તિમાન એવી દરેક બાબતોનો ધનમાં સમાવેશ થાય છે.

અહીં હું મારો મૂળ વિચાર પુનરાવર્તિત કરવા માગું છું કે માનવજાત તત્ત્વ બનાવી શકતો નથી. આપણે ફક્ત મૂલ્ય જ ઉપાર્જિત કરી શકીએ છીએ. પ્રત્યેક અર્થશાસ્ત્રી શરૂઆતમાં આ પરત્વે સંમતિ બતાવે છે, અલબત્ત, તેમની ભાષા અલગ હોય છે. પ્રત્યક્ષ રીતે તત્ત્વ ઉત્પન્ન કરી શકાતું ન હોવા છતાં માનવશ્રમ અસ્તિત્વમાન કુદરતી સામગ્રીમાં પુનઃનિર્માણ, પુનઃજોડાણ અને પુનઃએકત્રીકરણ દ્વારા નવા ઉપયોગો લાવી શકે છે.

માનવજાત મિલકતનો ઉપયોગ આર્થિક પ્રવૃત્તિના હેતુસર કરીને, જીવનને તેના ભૌતિક દૃષ્ટિબિંદુ અને બાબતોમાં સમૃદ્ધ બનાવે છે. આ એ કારણે થાય છે કે આપણે તેની આર્થિક સંતુષ્ટ કરવાની ક્ષમતાને પિછાણીએ છીએ. અલબત્ત, આ ક્ષમતા માનવ ઇચ્છાઓના સંપર્કમાં આવે ત્યાં સુધી સુષુપ્ત રહે છે. જ્યારે જીવન માટે ઉપયોગી એવું કશુંક તેની જરૂરિયાત પૂર્ણ કરવા પૂરતું સાબિત થાય છે ત્યારે ઉપયોગિતા તેને સ્વયંને પ્રગટ કરે છે. ઇચ્છાંઓ અને મિલકત એકબીજાને આકર્ષે છે અને તેમનું કુદરતી યથાર્થપણું વધુ વિસ્તરે નહિ ત્યાં સુધી એકબીજા સાથે અનુકૂલન સાધે છે. સ્વાભાવિક રીતે જ, આવા ફેરફારો

ઈચ્છા-મિલકતના નવા સહસંબંધ મુજબ ઉપયોગિતાને બદલે છે કે તેનું પુનઃનિર્માણ કરે છે. જરૂરિયાતો વધુ પ્રબળ બને છે. તેની સાથે સાથે ઈચ્છિત મિલકતનો ઉપયોગ પણ વધે છે અને જેમ જેમ ઈચ્છાઓ ક્ષીણ થાય છે તેમ તેમ ઉપયોગિતા પણ ઘટતી જાય છે. તે જ મુજબ, જો માંગ એકધારી રહે તો મિલકતની પ્રકૃતિમાં થતા ફેરફારો ઉપયોગમાં પણ ફેરફારો કરે છે.

અર્થશાસ્ત્ર 'મૂલ્ય' શબ્દને બે અર્થમાં પ્રયોજે છે :- ઉપયોગિતાનું મૂલ્ય પ્રત્યેક વ્યક્તિનો અંગત લાભ વ્યક્ત કરે છે જ્યારે વિનિમય મૂલ્ય ઉપયોગિતા મૂલ્યને ખુલ્લા બજારમાં સરખાવે છે જેથી વ્યક્તિલક્ષી અંગત લાભ સામાન્ય જનતા પાસેથી વસ્તુલક્ષી સ્વીકૃતિ પ્રાપ્ત કરે છે. જથ્થાત્મક અને મૂલ્યાંકિત આ રેશિયો મિલકત-બદલીના વિનિમયદર તરીકે કાર્ય કરે છે, જે વ્યક્તિલક્ષી શોધનું વસ્તુલક્ષી પરિણામ સાબિત થાય છે.

નૈતિક મૂલ્ય :

સારા અને ખરાબની વિભાવનાઓ એ રીતે અનન્યપણે સામાજિક છે કે તે જૂથના ચુકાદાઓ વખાણ-સ્વરૂપે અથવા તો નિંદા-સ્વરૂપે વ્યક્ત કરે છે. સારાપણાની વ્યાખ્યા એ કરવી કે તે જાહેર હિતમાં યોગદાન આપે છે તો એ ઘણી જ સહેલી જણાય છે. પરંતુ વાસ્તવિક ઉપયોગની સૌથી નજીક બીજી કઈ વ્યાખ્યા આવે છે? વ્યક્તિગત કે કૌટુંબિક કક્ષાના લાભ અને સમગ્ર સમુદાયની એકંદર પ્રગતિ વચ્ચે ઘણી તીવ્ર ભેદરેખા છે. કારણ કે જ્યારે અંગત હિતો જાહેર હિતો સાથે ઘર્ષણમાં ઊતરે છે ત્યારે સામાન્ય મત એ હોય છે કે તે સમાજને કેટલી ખરાબ રીતે અસર કરે છે તે ધ્યાને લીધા સિવાય સ્વાર્થપૂર્ણ લાભને ખરાબ ગણવો. આવા બનાવો કે ઉદાહરણોમાં મૂલ્યાંકન ચોક્કસપણે જૂથની જ તરફેણ કરે છે. સામા પક્ષે, જૂથનું હિત પ્રથમ ચિંતા તરીકે સાચવતી કોઈ વ્યક્તિ, પોતાનું જીવન અન્ય મહાન જીવન માટે ગૌણ ગણતી હોવાને કારણે પવિત્ર અને ગુણવાન સાબિત થાય છે.

અહીં આપણી પાસે સ્પષ્ટ વિભાજન છે. તો સામે પક્ષે, દરેક વ્યક્તિને થતો વ્યક્તિગત લાભ સારો ગણાય છે. જ્યારે અન્યને બાદ કરીને થતો લાભ ખરાબ ગણવામાં આવે છે. જ્યાં સુધી મૂલ્યમાં કે મૂલ્યનું પરિપ્રેક્ષ્ય કોઈક રીતે અસાધારણ ન હોય, એટલે કે, અર્થહીન, મૂર્ખતાપૂર્ણ કે અસાધારણ ન હોય, ત્યાં સુધી કોઈ વ્યક્તિ કોઈક બાબતને લાભકારી ગણે છે તે સમગ્ર જૂથની વ્યક્તિઓ જેને સારી બાબત ગણે છે તેની સાથે યોગાનુયોગ પામે

છે. આ સામાન્ય બુદ્ધિયુક્ત માનવ-સ્વભાવ છે.

માનવનાં મૂલ્ય નક્કી કરતા તમામ નિર્ણયો કે ચુકાદાના મૂળિયામાં, આત્મસંરક્ષણની ઇચ્છા રહેલી છે. અસ્તિત્વ એ આપણાં માટે સંપૂર્ણ મૂલ્ય છે. જેમાંથી આપણાં અન્ય તમામ સાપેક્ષ મૂલ્યો બહાર આવે છે. આ આંતરિક ઇચ્છા ફક્ત મનુષ્યમાં જ નહિ પણ તમામ જીવોમાં રહેલી છે. આથી આપણે ઓછામાં ઓછી એટલી ધારણા તો કરવી રહી કે તેમના વ્યક્તિત્વ માટે માનવજાત તેમની ઇચ્છાઓનો એક સર્વસામાન્ય આધાર ધરાવે છે. આમ છતાં, આ સામાન્યતાનું એક માત્ર વસ્તુલક્ષી મૂલ્યાંકન સીમાડાની રેખા નક્કી કરવામાં છે. લોકો જે ઇચ્છે છે તેમાં અનંત વિવિધતા હોય છે, પરંતુ બધા જ એક મુદ્દે એકમત ધરાવે છે અને તે છે તેઓ નિષ્ક્રિયપણે શેનો વિરોધ કરે છે તે બાબત. અહીં આપણે એ જોઈએ છીએ કે નૈતિકતાના અંતિમ મહત્ત્વના સિદ્ધાંતો દાબ દ્વારા રચવામાં આવેલ સીમાઓ છે. પશ્ચિમમાં પ્રતિકારની આ રીત સુવર્ણકાળમાં આ રીતે વ્યક્ત કરવામાં આવી છે. ‘‘બીજાઓ તમારી સાથે જેવો વર્તાવ કરે તેવું તમે ઇચ્છતા હોય તો તમે તેઓ સાથે એવો વર્તાવ કરો’’. આ વ્યાખ્યા, અલબત્ત, વિરોધથી પર નથી, કારણ કે તે વ્યક્ત કરે છે કે લોકો જે ઇચ્છે છે તે આવશ્યકપણે સરખું જ હશે. લોકોની હકારાત્મક ઇચ્છાઓમાં કોઈ વૈશ્વિકપણું હોતું નથી તે જ રીતે ઉક્ત વ્યાખ્યાની કોઈ વૈશ્વિક અસર કે ઉપયોગિતા નથી. આની સાથે, પૂર્વની એ કહેવત વધુ બંધબેસતી છે કે ‘‘લોકો સાથે તમે એવો વર્તાવ ન કરો જેવો એ લોકો તમારી સાથે કરે તેવું તમે ન ઇચ્છતા હોવ.’’ આ બાબત વૈજ્ઞાનિક (કે સનાતન) સત્યનો હેતુ પ્રાપ્ત કરે છે.

આમ છતાં, હજુ ફક્ત ખરાબ વર્તન ન કરવા માત્રથી જ કોઈ વ્યક્તિ ચરિત્રવાન બની જતો નથી. આને બદલે, અનૈતિક વ્યક્તિ સાબિત થવાના અપમાનથી તે બચી જાય છે. આવા નિષેધને તમામ નૈતિકતા પાછળનો એકમાત્ર સિદ્ધાંત ગણી શકાય નહિ. અલબત્ત, નીતિશાસ્ત્રની એક બાજુ વિશે તે ચોક્કસપણે માહિતી આપે છે.

આ જ રીતે, આ સંદર્ભમાં, ગુનાની વ્યાખ્યા કોઈ મૂર્ખ, પાગલ કે નૈતિક રીતે ભ્રષ્ટ વ્યક્તિના સંકુચિત નિર્ણયમાં જ વાજબી ઠરે છે. અને અસામાજિક પ્રવૃત્તિ તરીકે સાબિત થાય છે. અર્થાત્ એક એવો વ્યવહાર જે સમાજના અન્ય સભ્યો માટે કષ્ટદાયક છે. આમ છતાં, પોતાના સમાજના, સમાન જૈવિક વાતાવરણમાં રહેતા લોકોના હક્કો ઉપર તરાપ માર્યા વિના પોતાની ઇચ્છાઓ

સંતોષકારક રીતે સમજી ન શકતા લોકોને, તેઓના પોતાના અસ્તિત્વ વિશે સભાન કરીને, સમાજના હિતમાં તેમના પોતાના લાભો તલાશ કરવા સમજાવી શકાય છે. આ શિક્ષણનો એક હેતુ છે અને ઉછેરનો પણ હેતુ છે. બાળકોનો પૂર્ણ વિકાસ થાય તે પહેલાં તેઓ અન્યોના હક્કો ઉપર તરાપ મારી શકે છે, પણ નિષ્ઠાવાન કુટુંબો આવાં ખામીયુક્ત વર્તનોને સુંદરતમ એકરૂપતાથી સુધારીને સાચો પ્રયાસ આદરે છે. આવા શિક્ષણને કારણે પોતાનું જીવન જીવવા હકદાર બાળકો જવાબદાર વ્યક્તિઓ તરીકે ઊછરે છે.

કાયદો નૈતિકતાના ઓછામાં ઓછા સ્તરનું સંચાલન કરે છે. તે લોકોને સ્પષ્ટપણે સારું કામ કરવાનું કહેતો નથી. પણ તે ફક્ત તેમને ખરાબ કરતા રોકે છે. તકનિકી રીતે જોઈએ તો, જે લોકો હકારાત્મક રીતે સમાજ માટે કશુંક સારું કરવા માટે પ્રયત્ન કરતા નથી તેમને આ માટે કામગીરી કરવા માટે કે તેમના જીવનમાં હસ્તક્ષેપ કરવા માટે અદાલતો શક્તિમાન નથી. કોર્ટો તો ફક્ત દુષ્કૃત્યો આચરનાર ગુનેગારોને તેઓ ગુનેગાર સાબિત થયા તે માટે ફક્ત સજા કરે છે. આમ, સત્તા ફક્ત ગુનો આચરતી લઘુમતી સંખ્યા ધરાવતા સમાજ પર જ ધ્યાન કેન્દ્રિત કરે છે, જેથી સમાજના અન્ય સભ્યોના હક્કો ઉપર તેઓ તરાપ ન મારે. ન્યાયતંત્ર સારું કરવા માટે અસ્તિત્વ ધરાવતું નથી પણ શિક્ષાત્મક કાર્યવાહી કરવા સર્જાયેલું છે. ન્યાયતંત્ર વાસ્તવમાં દૂષણને ડામી શકે નહિ.

પુનઃ સમાજના દષ્ટિકોણથી જોતાં નૈતિકતા, સારાપણા અને ખરાબપણાના ધોરણે, લોકોના વ્યવહારમાંથી ઉદ્ભવતાં વ્યક્તિગત લાભનું મૂલ્યાંકન કરે છે. કાયદો આ માત્રાની એક બાજુનું સંચાલન કરે છે અને કરેલ કૃત્ય નૈતિકતાની નીચી હદ અમાનવીય કક્ષામાં પરિણમે છે કે નહિ તે વિશે ચુકાદો આપે છે અને સુધારાત્મક પગલાં લે છે.

નૈતિક નિર્ણય કે ચુકાદા વિશેનાં પાંસાઓનો વધુ વિસ્તારથી નીચે મુજબ અભ્યાસ કરી શકાય :

(1) 'સારું' અને 'ખરાબ'ની વ્યાખ્યાઓ માનવ સિવાય અન્ય કોઈને લાગુ પાડી શકાય છે ? ના. આપણે જે રીતે આ શબ્દોનો પ્રયોગ કરીએ છીએ તે જોતાં ના પાડી શકાય.

(2) તો તમામ માનવીય કાર્યો સારાં કે ખરાબ તરીકે ગણી શકાય ? અહીં પણ ના. માનવ-પ્રવૃત્તિનો અમુક ભાગ જ નૈતિક શિક્ષણના અને મૂલ્યાંકનના હેતુ તરીકે ગણી શકાય.

(3) (અ) કયા પ્રકારનાં માનવીય કૃત્યોને સારાં કે ખરાબ ગણાવી શકાય ? ફક્ત એ જ કૃત્યો જે ઇરાદાપૂર્વક રીતે આચરેલ હોય.

(બ) કયા પ્રકારનાં માનવીય કૃત્યોને સારા કે ખરાબ તરીકે ન ગણાવી શકાય ? તેવાં કૃત્યો જે ઇરાદાપૂર્વકના ન હોય, કારણ કે વાસ્તવમાં તેઓ અન્ય કોઈ કુદરતી ઘટનાથી ભિન્ન નથી.

(4) શું તમામ ઇરાદાપૂર્વકનાં કૃત્યોને સારાં કે ખરાબ કહી શકાય ખરાં ? અહીં પણ ના જ. સમાજને સમગ્રતયા અસર કરતાં હોય તેવા ઇરાદાપૂર્વકનાં કાર્યોને સારાં કે ખરાબ કહી શકાય.

(5) (અ) વ્યક્તિ તરફ નિર્દિષ્ટ ઇરાદાપૂર્વકનાં કાર્યોને શું સારાં કે ખરાબ કૃત્યો કહી શકાય ? સામાન્યતઃ ના. અલબત્ત, મોટા ભાગનો સમાજ આત્મહત્યા જેવાં કાર્યોને દુષણ તરીકે ઓળખે છે.

(બ) માનવ સિવાયના જીવો પરત્વેના ઇરાદાપૂર્વકનાં કાર્યોને શું સારાં કે ખરાબ ગણી શકાય ? ના. સિવાય કે તે અન્યોને કે માનવસમાજને અપ્રત્યક્ષ રીતે અસર કરતાં હોય.

(ક) અન્યો તરફ કે સમાજ તરફ કરવામાં આવેલ ઇરાદાપૂર્વકનાં કૃત્યોને સારાં કે ખરાબ કહી શકાય ? હા, સારા અને ખરાબના નૈતિક મૂલ્યાંકન માટે આ એક યોગ્ય વિચાર છે.

સંક્ષેપમાં, જ્યારે સમગ્ર સમાજ તેના પોતાના એક અંગભૂત ઘટકનો વિરોધ કરે છે અથવા તો સમાજનો એક ભાગ તેના બીજા ભાગ સામે પડે છે ત્યારે સારા અને ખરાબના મૂલ્ય-નિર્ણયોની જરૂર પડે છે. અલબત્ત, વ્યક્તિ સામે વ્યક્તિ જેવા વિરોધીઓના કિસ્સામાં આવા ચુકાદાઓની જરૂર પડતી નથી. (રસપ્રદ વાત એ છે કે સમગ્ર સમાજના છેલ્લા ટકરાવમાં આપણે આર્થિક લાભ અને નુકસાનના તુલનાત્મક ધોરણો તરફ પરત થઈએ છીએ.)

સારાપણાનો નૈતિક મૂલ્યના કિસ્સા તરફ આગળ વધતાં, તત્ત્વજ્ઞાનના ઇતિહાસનાં કેટલાંક પૂર્વદષ્ટાંતો જોવા શિખામણભર્યું છે. ખાસ કરીને પ્લૅટોના આદર્શના કિસ્સામાં પ્રથમ આપણે એ નોંધવું રહ્યું કે સૉક્રેટિસ સારાને આનંદથી અલગ તારવે છે (અથવા તો ઇચ્છાપૂર્તિથી અલગ). તે જ રીતે, પોતાના જીવનમાં વાંછના કરતાં ત્વરિત ધ્યેયો જેવા કે સિદ્ધિઓ, તંદુરસ્તી, પૈસો અને માનમરતબો અંતિમ છેડા દ્વારા પાછળ પડાતાં સાધનો સાથે જોડાયેલાં છે, જે અંતિમ સારાપણું છે. પોલસ સાથેની ચર્ચામાં સૉક્રેટિસ સૂચવે છે કે કાર્યો વિચારોને અનુસરે છે અને જ્યારે વિચાર સાચો હોય ત્યારે પરિણામરૂપ કાર્ય

પણ સારું જ હશે. પરંતુ જ્યારે સૉક્રેટિસ નૈતિક મૂલ્યો નક્કી કરવા માટેના સિદ્ધાંતો ઘડવા માટે ન્યાય ઉપર તેની દૃષ્ટિ કેન્દ્રિત કરી છે તેમ જણાય છે ત્યારે જ મૂળ પ્રશ્ન પાછો ઉદ્દ્ભવે છે. પ્રથમ સાચું અને ખોટું શું છે તે જાણ્યા વિના આપણે આવા ચુકાદાઓ કેવી રીતે પસાર કરી શકીએ ? આમ, સૉક્રેટિસ માટે હજુ પણ ઘણી મહત્ત્વની તપાસ સારાપણાનું મૂલ્ય જ છે. તે પોતે જ પરિણામ ઉપર પહોંચ્યો તે એ હતું કે તમામ વ્યક્તિઓ અને વસ્તુઓમાં નૈતિક સારાપણાનું રૂઢિગત તત્ત્વ હોવું જોઈએ, જેથી આ સત્ય, જે વૈશ્વિક હતું તે, યોગાનુયોગ ન રહે. એક નૈતિક કુદરતી ક્રમ વિશ્વમાં કાયમ રહે. સૉક્રેટિસ માટે આપણે એ ધારી લઈએ કે આ ક્રમ તમામ બાબતોનો સમાવેશ કરતી એકરૂપતા હતો. એક તાત્ત્વિક સમગ્રતા, જેમાં દરેક વસ્તુનું સારાપણું હોય, દરેક કાર્ય જીવનના અભિન્ન સારાપણા સાથે સંબંધ રાખીને પોતાને પ્રકટ કરે છે.

આપણે સારાપણાને ન્યાયના આધારે રજૂ કરીએ છીએ (અથવા તો તેનાથી ઊલટું). ત્યારે મૂળભૂત બાબત એ આવે છે કે આ મૂલ્યોને આપણે વાસ્તવિક વિશ્વમાં સ્પષ્ટપણે કેવી રીતે ઓળખી શકીએ છીએ ? માનવજાતમાં અને અન્ય જીવોમાં સારાપણાની શાશ્વત એકરૂપતા અંગે તરફેણમાં અને વિરુદ્ધમાં દલીલોથી આ અલગ છે. વાસ્તવમાં, પ્લેટોના આદર્શ અને તેથી વિરુદ્ધના કોન્ફયુસિયન સુવર્ણકાળમાં ઘણો જ ઓછો સ્પષ્ટ તફાવત છે. અર્થાત્, કોન્ફ્યુસિયસ વિચારધારાનું હાર્દ નૈતિક ખોટાપણાનું સ્પષ્ટ શક્ય વિવરણ પૂરું પાડવાનું છે. આ એક એવી સામાન્ય અને વાસ્તવિક વ્યાખ્યા છે કે કોઈપણ વ્યક્તિને યોગ્ય રીતે મૂલ્યાંકન કરવાનું શીખવવું પડતું નથી. આપણા રૂઢિગત વિચારો અને આંતરસ્ફુરણાઓ જાણે છે કે તેનાથી આપણે ખોટું કરીશું નહિ તેમ જ તે માટે થયેલ છે.

વર્ષો દરમિયાન સારાપણાની જે વ્યાખ્યાઓ અને વિચારધારાઓ સ્થાન પામી છે તે આપણી હાલ સુધીની ચર્ચાઓમાં સ્થાપિત થયા પ્રમાણેની સારાપણાની આપણી સમજ સાથે સહમત થતી નથી, તેમ જ આપણી સાથે પણ નહિ. કોઈ એક વ્યક્તિલક્ષીવાદી કહેશે કે સારાપણું પોતાને ચાહવામાં છે, જ્યારે ક્રિશ્ચયનો બીજાને ચાહવામાં સારાપણું રાખે છે અને માને છે. પૌરાણિક ગ્રીસમાં 'સારા' શબ્દનો અર્થ તાકાત, શૌર્ય અને ઔદાર્ય થતો હતો. લેટિન અર્થ પણ શક્તિ અને શૌર્ય થતો હતો. જ્યારે ફ્રેન્ચ વિચાર શૌર્ય વ્યક્ત કરતો હતો. 'સારા'ના આ જૂના અર્થો હાલના અર્થો કરતા જુદા અને અસ્પષ્ટ

લાગે, પરંતુ આ વિચારો તે દિવસોમાં કોઈ અર્થ દર્શાવતા ન હતા. જ્યારે લોકોએ તે સમયના સમાજમાં શાંતિ અને સલામતી સ્થાપવા માટે મજબૂત રહેવું પડતું હતું. એ દેખીતું છે કે સારાનો અર્થ એક જ રહ્યો નથી પરંતુ બદલાતી સામાજિક સ્થિતિમાં અનુકૂલન સાધતો રહ્યો છે.

વધુ મહત્ત્વનું એ છે કે આપણા અભ્યાસમાંથી એ ફલશ્રુતિ નીકળે છે કે સારાનો અર્થ શું થાય છે તે નક્કી કરવા માટે સામાજિક ભૂમિકા કોઈપણ સમયે સમાન અથવા એકધારી રહી છે. પુનઃ સારાપણું ફક્ત સમાજ દ્વારા જ સ્થાપિત થઈ શકે છે. વધુમાં, જૂથનું સારાપણું હંમેશાં સુંદરતા અને લાભનાં મૂલ્યોનાં પૂર્વદષ્ટાંતો મેળવે છે અને તેનું કેન્દ્ર વ્યક્તિલક્ષી હોય છે, જે એક વ્યક્તિ દ્વારા સમગ્ર સમાજ ઉપર ફક્ત અપ્રત્યક્ષ અસર અને છાપ ધરાવે છે.

સૌંદર્યલક્ષી મૂલ્ય

સૌંદર્યલક્ષી મૂલ્યને કોણ રચે છે ? તેને લાભ અને સારાપણાથી અલગ પાડતી, સુંદરતા કહેવાતી આવી બાબત કે ગુણ શા છે ? મૂલ્યના સ્વરૂપ તરીકે સૌંદર્ય-મૂલ્ય એ પ્રથમ સામાન્યથી અલગ તરી આવીને પોતાની પહેચાન સ્થાપિત કરવી ઘટે. સાથે સાથે, તેણે વધુ પડતું ધ્યાન પણ ખેંચવું ન જોઈએ કારણ કે આનંદની સૌંદર્યલક્ષી અનુભૂતિ અને અર્થ આપણા અસ્તિત્વના દાયરામાં જ સીમિત છે, અને આનંદમય અનુભૂતિ કે આનંદિત નિરીક્ષણ કરવાની આપણી વૈચારિક શાખાઓને તે ક્વચિત્ જ સ્પર્શે છે અને આપણે રક્ષણાત્મક વ્યૂહ અપનાવીએ છીએ તેવો દાવો આપણા અચેતન મન ઉપર તે કરતી નથી.

કેટલાક વિદ્વાનોના મતે સૌંદર્યલક્ષી મૂલ્ય ફક્ત ઇન્દ્રિયજન્ય બાબતોને જ લાગુ પડે છે. અર્થાત્, એવી વસ્તુઓને કે જેમાં સુંદર આત્મા અને સુંદર કાર્ય જેવી અભૌતિક કુદરતી ઘટનાઓનો સમાવેશ થતો નથી. આમ છતાં, માનવ (અન્ય) વસ્તુઓ પરત્વે જે રીતે જોડાયેલ છે તે જ રીતે તે કાર્ય, ઘટનાઓ તથા વિચારો પરત્વે આ જ પ્રકારની સ્તુત્ય લાગણીઓ સાથે સંકળાયેલ છે. આથી, સુંદર પદાર્થો અને બાબતો તરીકે આને ધ્યાને લેવામાંથી બાકાત રાખવામાં હું કોઈ કારણ જોતો નથી. કારણ કે આવાં કહેવાતાં સારાં કાર્યો, કે જે વખાણવાલાયક છે તે નૈતિક મૂલ્યની કક્ષામાં બંધ બેસે છે. આમ છતાં આપણે નૈતિકતાની સાથે ઘણો ઓછો સંબંધ ધરાવતા બનાવો તથા કથાઓ સાથે સંકળાયેલા છીએ. આમ આપણે પેઢીઓથી વાચન કે સાંભળવાના આનંદ

માટે આપવામાં આવેલ સાહિત્ય, વાર્તા, નવલકથા કે અન્ય આવું સાહિત્ય ધરાવીએ છીએ.

જો સંપૂર્ણપણે સુંદર ન હોય તો એવી કઈ ચીજ છે જે કોઈ વસ્તુને રસપ્રદ બનાવે છે ? જો આપણે તેને કોઈ બિનરસપ્રદ વસ્તુ સાથે સરખાવીશું તો હું જે કહેવા માંગું છું તે વધારે સ્પષ્ટ થશે. અત્યંત ખરાબ કરતાં જરાક ઓછું ખરાબ હોય તેવું કશુંક બિનરસપ્રદ ખરાબપણાની વ્યાખ્યા વ્યક્ત કરતું નથી. આ બાબત પ્રત્યે હકારાત્મક વલણ ધરાવતું ન હોય તેવી કે ઘટતી જતી કલંકરૂપ વ્યથા પરત્વે આપણે સંપૂર્ણપણે તટસ્થ અને નિષ્પક્ષ રહીએ છીએ. આમ આપણે જોઈએ છીએ કે સુંદરતા અને કદરૂપતાના ચુકાદાઓ અને નિર્ણયો રસનું સ્તર જાળવી રાખે છે.

બુદ્ધિયુક્ત કે બુદ્ધિહીન ચેતન કે અચેતન જેવી કોઈપણ ઘટનાને સૌંદર્ય મૂલ્યાંકનના તત્ત્વ તરીકે ગણી શકાય. અહીં એ નોંધવું ઘણું જરૂરી છે કે સૌંદર્યલક્ષી મૂલ્યાંકન વિરોધાભાસની માત્રા સાથે સાથે પ્રમાણસર વૃદ્ધિ પામે છે. અર્થાત્, સફળતા અને નિષ્ફળતા વચ્ચેનો, આનંદ અને દુઃખ વચ્ચેનો તફાવત, જ્યાં સુધી જેનું સૌંદર્યલક્ષી મૂલ્યાંકન કરવામાં આવી રહેલ છે તેની એકતા કે અખંડતા નષ્ટ ન કરે તેવો તફાવત કે વિવિધતા. બીજા શબ્દોમાં નૈતિક દૃષ્ટિકોણથી નકારાત્મક મૂલ્ય તરીકે ગણવામાં આવતી વસ્તુઓ ક્યારેક એ જ તત્ત્વો હોય છે જે નૈતિક મૂલ્ય ઉપાર્જિત કરે છે કારણ કે તેઓ "અન્ય બાજુએ" છે અને તેમનામાં સખત વિરોધાભાસ છે. આ નાટ્યાત્મક શ્રેણી સૌંદર્યનું સ્ત્રોત છે.

દરેક કિસ્સામાં એક જ ઇન્દ્રિય દ્વારા અનુભવ કરાયેલી માનવ-પ્રવૃત્તિઓ, જ્યારે ધ્યાનરસનાં વિવિધ નિર્ણાયક પરિબળો ઉપર કેન્દ્રિત કરવામાં આવે છે ત્યારે મૂલ્યાંકનના વિશિષ્ટ સ્તરને પ્રાપ્ત કરે છે. સુંદરતા અને કદરૂપતા સમય અને અવકાશમાં ઉદ્‌ભવતી અને નષ્ટ પામતી વસ્તુઓ અને પ્રસંગોનું સંયોજન અને સંમિશ્રણ માત્રની અસરની જથ્થાત્મક અભિવ્યક્તિ કરીને ઔપચારિક પાસાંઓ ઉપર ધ્યાન કેન્દ્રિત કરે છે. જ્યારે સારું અને ખરાબ સમાજના જીવનમાં અસર કરીને રોકાણ કરે છે. પુનઃ રસ ઇન્દ્રિયજન્ય લાભની સભાનતામાંથી પ્રત્યક્ષ રીતે ન ઉદ્‌ભવતા નૈતિક મૂલ્યને વ્યક્ત કરે છે. આથી લોકો ઉદાસીનતાને સ્થાને આનંદ મેળવીને, તેમના વિચારો બદલીને અને દૈનિક જીવનની એકવિધતા તોડીને આરામ અને આનંદ મેળવે છે.

વિજ્ઞાન, ધર્મ, મૂલ્ય-રચના અને શિક્ષણ વચ્ચેના સંબંધ

ધાર્મિક મૂલ્ય

વિન્ડરબેન્ડે સત્ય, સારાપણું કે સુંદરતાથી અલગ એવા ''પવિત્ર'' મૂલ્યને રજૂ કર્યું અને તેને ધર્મના એક કાર્ય તરીકે ગણાવ્યું. ઘણા તત્ત્વચિંતકોએ ત્યારબાદ આ વિચારધારાને અનુસરી છે અને કોઈપણ મૂલ્યપ્રથા સ્થાપવા માટે આ મૂલ્યકક્ષાને આવશ્યક બતાવી છે. તેમનું દૃષ્ટિ-બિંદુ એ છે કે આપણે દૈનિક જીવનમાં જે બધાં મૂલ્યો સાથે પરિચિત છીએ-જેવાં કે આપણા કલાત્મક જીવનની સુંદરતા, આપણા નૈતિક જીવનનું સારાપણું આપણા વિદ્વત્તાયુક્ત જીવનનું સત્ય (હવે આપણે સત્યને મૂલ્યથી અલગ પાડ્યું છે) તે સર્વે કોઈ પૂર્ણ મૂલ્યમાં અભિરૂઢ થવા જોઈએ. પરંતુ આવા ધાર્મિક મૂલ્યને સ્થાપવા માટેનો આધાર હવે ક્યાં છે ?

જો ધાર્મિક મૂલ્યને માનવ-પરિસ્થિતિમાંનાં દુઃખોમાંથી જ્યાં વ્યક્તિઓને બચાવવામાં કે મુક્ત કરવામાં આવે છે તેવા અંતિમ પવિત્ર આધાર તરીકે ગણવામાં આવે તો તે આપણા વિચારોમાં નૈતિક મૂલ્ય તરીકે ઉદ્ભવતા સમાજના વાસ્તવમાં શું સ્થાન લેતું નથી ? અથવા તો વ્યક્તિગત દૃષ્ટિકોણથી જોતાં, શું લાભ મૂલ્ય તરીકે તે સ્થાન લેતું નથી ? વ્યક્તિઓને બચાવવા સિવાય કે સમગ્ર વિશ્વને બચાવવા સિવાય, ધર્મ સમાજના સંદર્ભમાં શું કોઈ અર્થ ધરાવે છે ? વ્યકિતને બચાવવા કે મુક્ત કરવાની કામગીરી શું વ્યક્તિગત લાભ નથી ? વિશ્વને બચાવવાનું કે મુક્ત કરવાનું શું નૈતિક સારાપણું નથી ? તેને પવિત્ર તરફેણ કહો કે લાવણ્યની સ્થિતિ, પરંતુ વિશ્વ આ જ વિચારને વ્યક્ત કરે છે.

પવિત્રનો અનુભવ વ્યક્તિગત લાભની ભાવનાઓ અને સામાજિક સારાપણાને વ્યક્ત કરે છે તેમ જણાવી કેટલાક વિરોધ કરે છે. પરંતુ હું આ પવિત્રને આની સાથે, તેના મૂળ સ્વરૂપે સાનુકૂળ અને અનુસરતું હોય તે સિવાયની કોઈ રીતે જોતો નથી. હું સંપૂર્ણપણે વિશ્વાસ ધરાવું છું કે આપણે અત્યાર સુધી રજૂ કરેલ સુંદરતા-લાભ-સારાપણાની મૂલ્યપ્રથા એક અલગ પવિત્ર મૂલ્ય ઊભું કરવાની આવશ્યકતા સિવાય શક્ય એવાં મૂલ્યોની સમગ્ર શ્રેણીને સમાવી શકે છે.

વ્યક્તિ દ્વારા શાસન અથવા કાયદા દ્વારા શાસન

ભૂતકાળની સદીઓમાં, પ્રજા સત્તા ઉપર હોય તેવા રાજાઓના આપખુદ શાસનનો ભોગ બનતી હતી. આ પ્રજા કાયદાના શાસનનો ભોગ બનતી નથી. રાજકર્તા, ઉમરાવશાહી અને મંત્રી અંગેની ચકાસ્યા વિનાની ભ્રમણાઓ અને મનસ્વી ખ્યાલો તેઓનો કંઈ અર્થ થતો હોય કે નહિ તે ધ્યાને લીધા સિવાય શિસ્તબદ્ધ રીતે અનુસરવામાં આવતા હતા. શાણપણવિહોણા નિર્ણયો માટે અને કમનસીબ નીતિઓ માટે હિંસાને સુધારવા માટે દોષો અને આક્ષેપો મૂકવામાં આવ્યાં હતાં. આવી પ્રથામાં નેતૃત્ત્વ "બળિયો સાચું જ કરે છે" એ સિદ્ધાંત ઉપર આધારિત હોય છે. અલબત્ત, કેટલીક વ્યક્તિઓએ વખતોવખત મતભેદનો મુદ્દો ઉઠાવ્યો છે તેમ છતાં મોટા ભાગના અવ્યવહારુ અને અન્ય શક્યતાઓ વિશેની જાગૃતિના અભાવે કે પછી તેમની નાવ શિલા સાથે અથડાય (અર્થાત્ મુશ્કેલી ઉદ્દ્ભવે) તેવા ભયને કારણે તેમની પરિસ્થિતિ સ્વીકારતાં જણાયેલ હતા. બંધારણીય સરકાર રચવા માટે કાયદાના શાસન ઉપર માણસોના શાસનનું આધિપત્ય સ્થાપવા માટે સંયુક્ત જાગૃતિ લાવવી પડી હતી અને હવે જ્યારે ગેરબંધારણીય રાજાશાહીઓએ નામ માત્રનો રાજા રાખવાનું નક્કી કર્યું છે ત્યારે આવો 'શાસનકર્તા' પણ કાયદાને અવલંબે છે. વિજ્ઞાન જે પાયા ઉપર આધાર રાખે છે તેવી આ કાયદાની જાગૃતિ અને માનવજીવનમાં અંતર્ગત વ્યવસ્થા છે.

એવું લખાયેલ છે કે સક્યામુનિએ કહ્યું હતુ કે "કાયદાનું ધ્યાન રાખો, વ્યક્તિઓનું નહિ." માનવજાતના વિકાસમાં બૌદ્ધ ધર્મ સારામાં સારું જે માર્ગદર્શન આપી શકે છે તે આ છે. અહીં આપણે પરલંબીપણાથી સાચી મુક્તિનો માર્ગ જોઈએ છીએ, ચમત્કારિક આત્મા ધરાવતી મહાન વ્યક્તિઓના તાબામાં રહેવાથી માંડીને વૈશ્વિક વ્યવસ્થામાં એકરૂપ થઈ રહેવા સુધીનો માર્ગ આપણે જોઈએ છીએ. આપણે છેલ્લે વિસ્તૃત રીતે ચર્ચા કરીશું તે મુજબ, અન્યની ઇચ્છાઓનું આંધળું અનુસરણ કરવું કે ખુદ પોતાની જ ઇચ્છાઓનું, તે વ્યક્તિત્વની પૂજા છે. આપણે ગુલામીને જાતે જ વેચાઈ ગયા છીએ અને આવી એકતત્વીય માન્યતાઓ અને જોડાણો તર્ક કે બુદ્ધિ ઉપર આધારિત ન હોઈ, તે ઘણા પ્રતિક્રિયાત્મક અને પરિવર્તનશીલ છે. અત્યંત નાના સિદ્ધાંતલક્ષી અને મૂર્તિશાસ્ત્રી વિસ્ખલનો વંશીય તકરારો અને ધાર્મિક અસહનશીલતાને ઇંધણ આપે છે.

પ્રત્યેક જગ્યાએ ધર્મ દયા, કરુણા અને આદાનપ્રદાન શીખવે છે અને તે એટલી સઘન તીવ્રતાથી આમ કરે છે કે તેનાથી આંતર-વિશ્વાસના યુદ્ધની પરિસ્થિતિ ઉદ્ભવે છે કારણ કે પ્રત્યેક વ્યક્તિ વ્યક્તિત્વપૂજામાં રચીપચી રહે છે. વ્યક્તિ ઉપર આધાર રાખવાના જીવનથી ઉપર ઊઠવાની કોઈ તક નથી. જે રીતે પ્રેમી પ્રેમ સિવાય કશું જોઈ શકતો નથી તે જ રીતે વ્યક્તિત્વપૂજામાં રચીપચી વ્યક્તિ દરેક ધર્મને શાંતચિત્તે મૂલવવા માટે તટસ્થ વૈજ્ઞાનિક દૃષ્ટિકોણ ધરાવતી નથી કે મહાન સમાનતાને વધાવતી નથી તેમ જ તુચ્છ ભેદોને અવગણતી પણ નથી.

ધીમે ધીમે જ્યારે આપણે વધુ ને વધુ જ્ઞાન મેળવવા તરફ ગતિ કરીએ છીએ ત્યારે વ્યક્તિલક્ષી સંવેદનશીલ તત્ત્વો વધુ તાર્કિક વિચારણાઓથી પાછળ રહી જાય છે. આપણી આંતરિક વ્યવસ્થા વધુ વ્યક્ત થાય છે ત્યારે આપણે કરિશ્માવાળા વ્યક્તિત્વથી એક અંતર કેળવીએ છીએ. આ અનુભૂતિ આપણને એ પ્રતીત કરાવે છે કે હજૂ ટૂંક સમય પહેલાં જ જે વ્યક્તિને આપણે પૂજતા હતા તે એક સામાન્ય મનુષ્ય જ છે. આ ક્ષણે, જે રીતે ખૂબ જ ઝળહળતા તારલાઓને સૂર્યોદય વખતે સૂરજ ઝાંખા પાડી દે છે તે રીતે આપણા વ્યક્તિત્વને વહન કરતી અને માર્ગદર્શન આપતી આપણી સભાનતાનું કેન્દ્રબિંદુ આપણી વ્યક્તિગત લાભાલાભની બાબતો સાથે જોડાયેલ વ્યક્તિઓથી હટીને કુદરતી ક્રમ તરફ અને દરેક માટે પક્ષપાત કે ભેદભાવ સિવાય કાર્ય કરતા સામાજિક કાયદા તરફ કેન્દ્રિત થાય છે.

આંતરિક વ્યવસ્થાની સભાનતા તરફની આ જાગૃતિ અને કાયદા દ્વારા શાસન કરવાની કટિબદ્ધતા (અને વ્યકિતઓ દ્વારા નહિ) આપણને ભવિષ્ય માટે આશા જગાવે છે. નિશ્ચિત થવા માટે આપણે વિશ્વમાં પ્રવર્તમાન સમસ્યાઓ ઓળખવી રહી. આ સમસ્યાઓ તરફનો પરિપક્વ અભિગમ હાલનાં દુઃખો અને અસમાનતાઓ માટે ફરિયાદો કરવાનો નહિ, પરંતુ આ ઉદ્ભવી રહેલ સભાનતામાંથી ઉદ્ભવી શકે તેવી માનવીય સામાજિક વ્યવસ્થા તરફનો હોવો જોઈએ. સત્તાથી દૂર થવાની જ્યારે જનસમુદાય ચેતના અનુભવે છે ત્યારે તેઓ એક વિભક્ત અને બિન-સામુદાયિક અસ્તિત્વના મહત્ત્વની અનુભૂતિ કરે છે. તેમની ભૂતપૂર્વ ગુલામીમાંથી અસરપરસ છૂટવાનો પ્રયત્ન કરવા તેઓ એકત્રિત થઈ શકે છે. આમ, આ ઉદ્ભવતી જતી જાગૃતિ અને સભાનતા તરફ માનવજાતને માર્ગદર્શન આપવા માટે જવાબદાર મૂલ્ય-પરિબળ શિક્ષણ જ છે. આથી આપણે ભવિષ્ય તરફ જોઈએ છીએ ત્યારે શિક્ષણ જ આપણને માર્ગદર્શન

આપે છે. આથી હવે સ્વ-મહત્ત્વના વ્યક્તિત્વવાદની ભ્રમણાઓને જીતવા માટે ઉચ્ચ અને નીચી, શાસન કરતી અને શાસિત, મૂડીવાદી તેમ જ નોકરિયાત વર્ગ વગેરે જેવા તમામ સમાજે શિક્ષણનું મૂલ્ય સમજવું જ રહ્યું.

અલબત્ત, આ સહેલું નથી, કારણ કે આપણા અસ્તિત્વમાં હજુ સુધી વણઓળખાયેલા ઘણા અતિ મહત્ત્વના મુદ્દાઓ અને બાબતો જ્યાં સુધી આપણે જોઈએ/અનુભવીએ નહિ, ત્યાં સુધી શિક્ષણ માટે કોઈ આશા નથી. વધુમાં, અત્યાર સુધી આપણે અનુભવેલ અને જોયેલ વિદ્વતાનાં વિશિષ્ટ ક્ષેત્રોમાં અલગ થવાની પ્રથા અને હરીફાઈ કે દુશ્મનાવટ હોઈ શકે નહિ. 'વિદ્વાનો' તેમના ક્ષેત્રમાં કેટલા પણ આદરણીય કેમ ન હોય. અન્ય ક્ષેત્રોનાં બોધપાઠ અને જ્ઞાન સ્વીકારવાની કે માન્ય રાખવાની અસ્વીકૃતિ ઉકેલ લાવવાને બદલે વધુ સમસ્યાઓ જ ઉત્પન્ન કરે છે. પુનઃ હવે પછી શિક્ષણની સાચી કસોટી તે આપણા જીવનમાં જે જવાબો લાવે છે તેમાં જ હશે. અમૂર્ત સત્યને વાસ્તવિક જીવનમાં પરિવર્તિત કરવાની કામગીરી આપણે કોની પાસે વધુ સત્ય છે તે માટે ઝઘડ્યા કરતા ધાર્મિક પંથોને સોંપી શકીએ નહિ. આપણાં જીવનને દિશાહીન કરતા જ્ઞાનને દૂર કરે નહિ કે ભ્રમણાઓને દૂર કરે નહિ તેમ જ લાભ, ગુસ્સો અને અજ્ઞાનથી આપણને મુક્ત કરે નહિ તેવી "મહાન સૈદ્ધાંતિક ચર્ચાઓ"નું મૂલ્ય "શૂન્ય" છે. જો ચર્ચાઓ થાય જ તો તે સંવેદનશીલ દલીલોથી મુક્ત હોવી જોઈએ અને "કાયદા તરફ ધ્યાન આપો, વ્યક્તિ તરફ નહિ" તે સિદ્ધાંતને મજબૂત કરવા તરફની હોવી જોઈએ. આવી બુદ્ધિગમ્ય પ્રથા દ્વારા જ ધર્મ અને વિજ્ઞાન તેમ જ, આગળ વધીને કહીએ તો, ધર્મ અને શિક્ષણ એકસાથે આગળ વધે છે.

વ્યક્તિત્વ એકીકરણ અને મૂલ્ય-સર્જન

અંગત મૂલ્યોનું મૂલ્યાંકન

આપણાં અંગત મૂલ્યોને સાચી રીતે સમજવા માટે આપણી પાસે આત્મ-જાગૃતિ અને અન્ય બાબતોની જાગૃતિ હોવી જરૂરી છે. આ આત્મ-ચેતના ફક્ત અસ્તિત્વમાં હોય તે જ આત્મ-ચેતના નથી, કે પછી વ્યક્તિના પોતાના ગુણો અને ખૂબીઓને અન્યોના ગુણો સાથે સરખામણી કરીને ઉત્પન્ન કરેલ કે મેળવેલ વ્યક્તિત્વની અનુભૂતિ પણ નથી. આના બદલે, સમાજના સમગ્રતયા માળખામાં રોકાયેલ વ્યક્તિની વ્યક્તિગત ઓળખ અને મૂલ્ય છે જે અહીં મહત્ત્વનું છે.

સૉક્રેટિસે વ્યક્તિની વ્યક્તિલક્ષી ચેતના વિશે જણાવ્યું છે અને અંતરમનના પવિત્ર તત્ત્વ વિશે તેણે જણાવ્યું છે. ''તમારી જાતને ઓળખો'' તે સૂત્ર અન્વયે તેણે ડેલ્ફીનના પ્રાક્ટયને નકાર્યું હતું અને તેનાં પ્રકટ કરેલ સત્યો સ્વીકારેલ ન હતાં, તેમ જ તેણે આત્મ-અભિવ્યક્તિ કે શિક્ષણ ઉપર ભાર મૂક્યો હતો. આત્મ-અભિવ્યક્તિ કે આત્મ-પ્રકટીકરણ દ્વારા તેણે સ્વયંની ભેદભાવવિહીન સ્થિતિ કે બાલિશ સ્થિતિથી ઉપર જવાનું કહ્યું હતું. અન્યના સામાજિક અસ્તિત્વમાં સહભાગિતા ધરાવતી વ્યક્તિઓના જીવનના સારા કે ખરાબ માટે, કોઈ વ્યક્તિએ અમુક માત્રામાં જે યોગદાન આપ્યું છે તેના સંદર્ભમાં તેને ચકાસવા પાછા ફરવાનું પણ તેણે જણાવેલ હતું. આમ આપણે કહી શકીએ કે શેન્ઝી, કે જેણે દિવસમાં ત્રણ વાર આત્મ-મંથન કર્યું હતું. તેણે સૉક્રેટિસે સૂચવેલ જીવન જીવ્યું હતું.

હું અહીં ફરી એ બાબત પર ભાર મૂકું છું કે આપણા પોતાના માટે આપણું વ્યક્તિત્વ સમજવા/તેનું સાચું મૂલ્યાંકન કરવા માટે આપણી પાસે તુલના માટે અન્યનાં મૂલ્યાંકનો કરવાનો લાભ હોવો જોઈએ. વ્યક્તિગત મૂલ્યનું સાચું મૂલ્યાંકન ત્યારે જ થઈ શકે કે જ્યારે આપણે, આપણે પોતે અનુભવેલ અને અન્યોએ અનુભવેલ મૂલ્યો નક્કી કરી શકીએ, તેમની તુલના કરી શકીએ અને તેમને એક સંશ્લેષણમાં ભેળવી શકીએ.

માનવ-જીવન એ, તેના ઉચ્ચ અને અત્યંત પ્રતિનિધિ પાસામાં જોઈએ તો, એક સભાન વર્તન છે. અન્ય શબ્દોમાં, માનવ વ્યક્તિત્વ એ એક સમગ્ર અસ્તિત્વ છે જે તેના હેતુ સાથે જોડાયેલા છે. વ્યક્તિ એ એક એવું જૂથ કે મંડળી છે કે જે જીવન તરીકે ઓળખાતી અવકાશ-સમયની સળંગતામાં વિવિધ તત્ત્વોને સંગીતમય રીતે ગોઠવવા શક્તિમાન છે. તે એક એવી એકતા છે કે જે લાંબો સમય ચાલુ રહે છે અને ફક્ત મૃત્યુ વખતે જ છૂટા પડે છે.

સ્વાભાવિકપણે, વ્યક્તિ તરીકે આપણે જેને ઓળખીએ છીએ એ મંડળ બાહ્ય રચનાઓ કરતાં વધુ ઊંડું જાય છે. આંતરિક એકસૂત્રતા અને સાતત્ય દેખાવ કરતાં વ્યક્તિ તરફ વધુ સાચી હોય છે. એક દિવસથી બીજા દિવસમાં વૈવિધ્યપૂર્ણ વ્યવહારમાં વ્યક્ત થતી કોઈ વ્યક્તિની માનસિક હાલતમાં અસમાનતા અન્ય વ્યક્તિઓને તે વ્યક્તિના ચરિત્રની ઘટના બાબતે અવિશ્વાસ વ્યક્ત કરતી કરી દે છે. આ વ્યક્તિઓ તે વ્યક્તિને સક્ષમ, આત્મ-નિર્ભર અને સમાન વ્યક્તિ તરીકે ગણી શકતી નથી અને આ વ્યક્તિને તેઓ માનવ કરતાં ઓછી ગણે છે અને તે એ રીતે કે માનસિક રીતે અસંતુલિત વ્યક્તિ

અપૂર્ણ જણાય છે અને માનરહિત અસ્તિત્વ તરીકે ગણના થાય છે.

આપણે જે રીતે ભારપૂર્વક જણાવ્યું છે તે રીતે, જો આત્મ-ચેતનાની ઘટના સંપૂર્ણ માનવીય હોય તેવી તમામ બાબતોને વ્યક્ત કરે (અન્ય પ્રાણીઓથી ભિન્ન રીતે), તો આપણે તેમાંથી બાળકો, અસ્થિર મગજના લોકો અને પાગલ લોકોને સઘન વ્યક્તિત્વમાંથી બાકાત કરવાં રહ્યાં. સામાન્ય ગણાતી વ્યક્તિઓ અને સમગ્રપણે સાધારણ વર્તણૂક કરતી વ્યક્તિઓમાં પણ એવા લોકો હોય છે જેમનું જીવન વિરોધાભાસી હોય છે અને તેના નિરાકરણ માટે પ્રયત્નશીલ હોવા છતાં તેમનું કાર્ય તેઓ જે સારા હેતુઓ/ઇરાદાઓ ધરાવતા હોય છે તે તરફ જ પરિવર્તિત થયેલું હોય છે. તેમના કાયમી ઉદ્દેશ્યો સાથે તેમનું જીવન પ્રતિક્ષણ વિરોધાભાસ પ્રગટ કરે છે, અને એકતાનો અભાવ તેમના વર્તનમાં વ્યક્ત થાય છે. તેમને પણ વ્યક્તિત્વમાં ખામીવાળી વ્યક્તિઓ તરીકે ગણવી જોઈએ. આમ છતાં જીવનમાં અર્થ શોધતી ન હોય તેવી કોઈ વ્યક્તિ નથી. અર્થની શોધે સર્વોત્તમ ઉપાયોથી પોતાને અલગ તારવવી જ રહી, પરંતુ લોકો આ ધ્યેય પ્રાપ્ત કરવા માટે અપૂરતાં સાધનો ભૂલથી પસંદ કરે છે. હું આ લોકોને ભૂલો કરતા કે ખોટું કાર્ય કરતા લોકો તરીકે ગણવાને બદલે હાથ ઉપરના હેતુઓ સિવાય કોઈ બાબત જોઈ ન શકતા અજ્ઞાનીઓ તરીકે જ ગણું છું.

મૂલ્ય-ઉત્પાદન માટે શિક્ષણ

વ્યક્તિત્વને સારું કે ખરાબ કે ઊંચું કે નીચું કઈ બાબત બનાવે છે તે પરત્વે આપણે આપણા વિચારો કેન્દ્રિત કરવા ઘટે પરંતુ આખરી વિશ્લેષણમાં આપણા મૂલ્યાંકનનું કેન્દ્ર લોકો પોતાના જીવનમાં કયાં મૂલ્યો ધરાવે છે તે જ હોવું ઘટે. જીવનના હેતુઓ ઉપરના આ વિચારો, વિવિધ રત્નોમાંથી જે રીતે પ્રકાશ ફેલાય છે તે રીતે સ્ફટિકમય પદાર્થોમાંથી બહાર નીકળતા વિચારોના તંત્રની રચના કરે છે. જીવનના હેતુઓ ઉપરની આ કેન્દ્રવર્તી માન્યતાઓ નીચેનાં બે મૂળભૂત વલણો પૈકીનું એક વ્યક્ત કરે છે તેમ કહી શકાય :

(1) જીવનના હેતુઓ અંગેની, સંપૂર્ણપણે પરિપક્વ એવી મૂળભૂત વિચારસરણી, કે જે ધીમે ધીમે વિસ્તૃત અસ્તિત્વ તરફ કે વૃદ્ધિ પામેલ અસ્તિત્વ તરફ ગતિ કરે છે.

(2) આત્મ-કેન્દ્રિત વિચારસરણી, જે છેવટે વ્યક્તિ મહીં જ નાશ પામે છે.

પરિપક્વ મૂળભૂત માન્યતાઓ અને સ્પષ્ટ જીવન-ધ્યેય શરીર-મનની

એકતાની સમજ તરફ દોરી જાય છે, જે ઘટકની ઘટક સાથેની અને ઘટકની સમગ્રતા સાથેની એકરૂપતા છે અને સમય સાથેની એક મનોવૈજ્ઞાનિક એકસૂત્રતા છે. કોઈ એક વ્યક્તિના જીવનમાં આ એકસૂત્રતાની ગહનતા અને માત્રા વ્યક્તિના વ્યક્તિત્વના અતિ મહત્ત્વનાં તત્ત્વો છે. આવી વ્યક્તિ મૂલ્ય ઉપાર્જિત કરવા શક્તિમાન છે. આ પરત્વે માર્ગદર્શન આપવાનું કાર્ય શિક્ષણનું છે.

શિક્ષણની આ ક્ષમતા કે ગુણનો વિકાસ કરવા આપણે પ્રયત્ન કરીએ છીએ ત્યારે મૂલ્ય-ઉપાર્જન કેવી રીતે કરવું તે બાબતે આપણા આયોજનને સહાય કરવા માટેના પ્રાથમિક સિદ્ધાંતો પૂરા પાડીને પ્રયોજિત વિજ્ઞાન આપણને ઘણી અમૂલ્ય સેવા પૂરી પાડે છે. જેમ સ્થાપત્યમાં બાંધકામ શરૂ કરતાં પહેલાં નકશા બનાવવા જરૂરી છે તેમજ અસંભવિત કે ખર્ચાળ (બાબતો)ને ટાળવા આયોજન કરવું જરૂરી છે કે પછી આ માટે તમામ જરૂરી ચીજવસ્તુઓની યાદી બનાવી આયોજનમાં ભૂલો રહી ન જાય તે માટે સમગ્ર પ્રક્રિયાનો વિચાર કરવો આવશ્યક છે, તે જ પ્રમાણે અહીં પૂર્વધારણા અને અગમચેતી મહત્ત્વનાં છે. અલબત્ત, અણઆવડતવાળા લોકો માટે, પોતાની જાતે પોતાની અગ્રતા નક્કી કરી ન શકવાને કારણે અન્યના હુકમોનું પાલન કરતા લોકો માટે અને ફક્ત ક્ષણિક કે પ્રસંગોપાત્ત બાબતોમાં જ પ્રસંગો સાથે પનારો પાડનારા લોકો માટે આવી જોગવાઈઓ અશક્ય પછીનું જ કાર્ય સાબિત થાય છે. એકત્રિત તૈયારીઓ ફક્ત વ્યક્તિના પોતાના અનુભવ ઉપર જ નહિ પરંતુ અન્યના સતત અનુભવો ઉપર પણ આધાર રાખે છે. પુનરાવર્તિત પ્રસંગોને પહોંચી વળવા, અગાઉ સમજેલા પરિપ્રેક્ષ્ય આધારે કાર્ય કરવા, અને સફળતાનો ઇતિહાસ ધરાવતી વિચાર-ધારાઓ એકત્રિત કરવા વ્યક્તિ સક્ષમ હોવી જરૂરી છે. આ તત્ત્વોનો અર્ક નીકાળવા અને ભૂતકાળની સફળતાઓ અને નિરાશાઓમાંથી સફળતા મેળવવા આવશ્યક શરતોનો અર્ક કાઢવાની ક્ષમતા, માર્ગદર્શનનો મુખ્ય સ્ત્રોત છે. પ્રયોજિત વિજ્ઞાનનું આ સત્ત્વ છે અને માનવ-મૂલ્ય-સર્જનના આ અતિ વિચક્ષણ અને મહત્ત્વના ધ્યેય માટે કાર્યરત રહેવાની અતિ અગત્યની સામાજિક જવાબદારી ધરાવતો શિક્ષક આને કેન્દ્રમાં રાખવા કાયમ પ્રયત્નશીલ હોય છે.

મૂલ્ય-સર્જનની પ્રક્રિયામાં આકસ્મિકતાના કાયદા શોધવાની ક્રિયા દ્વારા જ પ્રયોજિત વિજ્ઞાન શિક્ષણમાં આપણા પ્રયત્નોને સારી રીતે વાળી શકે છે. અહીં, અત્યાર સુધીની સફળતાઓ અને નિષ્ફળતાઓની પુનઃ ચકાસણી કરીને, પ્રયોજિત વિજ્ઞાન આપણને સામાન્ય સંબંધો સમજવામાં અને આ તારણોમાંથી

ભવિષ્યમાં પોતાનાં માટે મૂલ્યો સર્જન કરવામાં વ્યક્તિઓને મદદ કરવામાં સહાયભૂત થવા કાયદા ઘડવામાં મદદ કરે છે. ઇતિહાસના પાઠ આપણને શીખવા મળે છે તે જોવા અને મહત્ત્વરૂપી આત્મચિંતન કર્યા વિના જે થઈ ગયું છે તેને ફક્ત પુનરાવર્તિત કરવામાં ન આવે તેની ખાતરી કરવામાં પ્રયોજિત વિજ્ઞાન સહાયરૂપ થાય છે.

શિક્ષણના હેતુ માટે આ કેવી રીતે લાગુ પડે છે ? અહર્નિશ શિક્ષણ આપ્યા છતાં ય આપણી પદ્ધતિઓમાં સુધારા લાવવા આપણે શક્તિમાન નથી. આપણે શિક્ષકો જેને અલગ રીતે હાથ ધરવામાં આવવું જોઈએ તેવું કશુંક ખોજવા માટે ઘણા દબાણ હેઠળ છીએ. આવા કિસ્સાઓમાં આપણે આપણા પૂર્વજોની પદ્ધતિઓ અપનાવવી જોઈએ અને તેમની પ્રથાઓ ઉપર વિચાર કરીને, તેમના પાઠો શીખવા જોઈએ. તેઓની કઈ પ્રથા કારગત હતી અને કઈ નહિ તે અંગે વિચારવું જોઈએ. તબીબીજગત, કૃષિ અને પ્રયોજિત વિજ્ઞાનનાં અન્ય ક્ષેત્રોમાં સંશોધકો જે કરે છે તેનાથી આ અલગ નથી.

શિક્ષણ એ શિક્ષકોમાં અંગત મૂલ્યોની વૃદ્ધિ કરવા માટે કાર્યરત એવું એક વિજ્ઞાન છે, જે શિક્ષકોને તેમના વિદ્યાર્થીઓને તેના બદલામાં મૂલ્ય-ઉત્પાદન કરવામાં મદદ કરે છે. 'વિજ્ઞાન' શબ્દનો અર્થ એક તબીબી કે પ્રસ્થાપિત છબી ઉપજાવે તેવો હોવો જોઈએ નહીં. સમાજશાસ્ત્ર કે મનોવિજ્ઞાનમાં થતાં સંશોધનો પ્રત્યક્ષ રીતે ન કરતાં, વિદ્યાર્થી-શિક્ષકનો મૂલ્ય ઉત્પાર્જન પરિસ્થિતિઓ અને પ્રથાઓમાં તેની પ્રસ્તુતતા સંદર્ભમાં ફેરફાર કરીને લાગુ પડવા જોઈએ. વિદ્યાર્થી તેમજ શિક્ષક બન્નેની જરૂરિયાતો ઓળખી શકે તેવું એક માનવ-વિજ્ઞાન તો હોવું જ જોઈએ.

પોતાની મેળે શીખી શકે તેવી વ્યક્તિઓ અત્યંત અપવાદરૂપ છે. પોતે અનુભવતા હોય તેવી વાસ્તવિકતામાંથી કે તેમાં મૂલ્ય લાવવા માટે તેમના કાર્યક્રમો કે દિનચર્યા ઘડી શકતા હોય તેવા શિખાઉ લોકોના અપવાદરૂપ કિસ્સાઓ સિવાયના કિસ્સાઓમાં તેમને માર્ગદર્શન આપવું રહ્યું. આ માર્ગદર્શન જ શિક્ષણનો અર્થ છે. મોટાભાગના માટે આ માર્ગદર્શન શિક્ષકોની વિદ્યાર્થીઓ માટેની કામગીરી, કે જે તેમના પોતાના વ્યક્તિત્વ વિકાસ માટે જ કરવામાં આવતી હોય છે, તે કામગીરીના અભાનપણે આયોજિત શ્રમ માટે ભાર મૂકીને તેની આવશ્યકતા ઊભી કરે છે. આ સભાનપણા તરફથી જ્ઞાન અને સભાનતા તરફ લઈ જવાનું આ કાર્ય શિક્ષણનું છે અને મૂલ્યહીન અને અસામાજિક અને અતાર્કિક જીવનને તાર્કિક અને મૂલ્યવાન જીવનમાં પરિવર્તિત કરવાનું પણ તેનું

જ કાર્ય છે.

સાચું શિક્ષણ એ કોઈ અકસ્માતરૂપે અપાતું નથી. સભાન શિક્ષણ હેતુપૂર્ણ બુદ્ધિગમ વર્તનને જન્મ આપે છે. તે કોઈક વ્યક્તિને કોઈક સમયે અને સ્થળે મૂલ્ય-પ્રદાન કરવા માટે તદનુસાર જીવન જીવવા માટે પ્રોત્સાહન આપે છે તેટલું જ નહીં, પરંતુ જીવન માટે મૂલ્યના વૈશ્વિક સિદ્ધાંતોને પણ ઓળખે છે. આમ, વાસ્તવિક જીવનના માર્ગદર્શન તરીકે શિક્ષણે વિદ્યાર્થીઓને તેમના રોજિંદા જીવનમાં તેઓ મૂલ્ય પ્રાપ્ત કરે તે માટે પ્રયત્નશીલ બનાવવા રહ્યાં. ગમે તે શીખવવામાં આવે, પણ તેમાં મૂલ્ય ઉત્પાદન કરવાનું ધ્યેય તો અચૂક હોવું જ જોઈએ.

અહીં જ, મૂલ્ય-સર્જનની પ્રક્રિયા માટે સામાન્ય કાયદાઓને ઓળખવાનું જરૂરી બને છે. આને પૂર્ણ કરવાનો એક અસરકારક માર્ગ કેટલીક એવી વ્યક્તિઓની સફળ જીવનગાથાનો અભ્યાસ કરવાનો છે કે જે મૂલ્યસર્જન કરતું જીવન ધરાવતાં હોય. માનવવિજ્ઞાનના સંદર્ભમાં તેમનું પૃથક્કરણ કરીને અને તેમની કુશળતાઓની ગાથાઓનું મૂલ્યાંકન કરીને આમ કરી શકાય. ફક્ત કંટાળાજનક સિદ્ધિઓની ગાથા સાંભળી/ગાઈને આમ કરવું હિતાવહ નથી.

મૂલ્યસર્જન આપણા સંનિષ્ઠ પ્રયાસો અને સંપૂર્ણ ધ્યાન માંગી લેતા શૈક્ષણિક ધ્યેય તરીકે કામ કરે છે. અન્ય તમામ પ્રયોજિત વિજ્ઞાનોના પાઠો આવરી લઈને આપણે શિક્ષણકર્તાઓએ જેના તરફ કામ કરવું રહ્યું તેવા શિક્ષણનો એ આત્મા છે. પ્રયોજિત વિજ્ઞાનનો વિસ્તાર શિક્ષણની સામગ્રીની માત્રા અને સીમાને પહોંચી વળતો નથી એટલું જ નહીં પરંતુ પદ્ધતિશાસ્ત્રના મૂલ્ય ઉપર પણ અવારનવાર ભાર મૂકે છે અને આપણા સમાજ અને બાળકોના ભવિષ્ય માટે ચિંતા કરતાં લોકોને, એકરૂપ શૈક્ષણિક સુધારાઓ કરવા માટેના બુદ્ધિગમ્ય પ્રયાસોને સહાય કરવા માટે પડકારે છે.

3. શિક્ષણને પુનર્જીવિત કરવાની પ્રક્રિયા

શિક્ષણ-નીતિમાં એક નવી દિશા

શિક્ષણને પુનર્જીવિત કરવાની કામગીરી :

શિક્ષણને પુનર્જીવિત કરવાની કામગીરી એ હાલના માનવ સ્ત્રોતોને કેળવવાનું આયોજન કરીને આવતીકાલ માટે એક આદર્શ સમાજ ઊભું કરવા સિવાય બીજું કશું નથી. જે રીતે એક કલાકાર (ચિત્રકાર) નવું ચિત્ર કે આકૃતિ તેના કેનવાસ ઉપર કે (કલાકારના કિસ્સામાં) આરસપહાણ ઉપર ઉપસાવવા યત્ન કરે છે, કે પછી કોઈ ઉદ્યોગપતિ તેની જૂની કાચી માલસામગ્રીને નફો કરતી સાધન-સામગ્રી કે ઉત્પાદનોમાં પરિવર્તિત કરે છે કે પછી આવા અન્ય પ્રયત્નો જે રીતે કરવામાં આવે છે તે જ રીતે શિક્ષણકર્તા પ્રવર્તમાન સમાજની ઘણી ખામી/ત્રુટિઓ શોધી કાઢીને, આગામી પેઢી માટે વધુ સારું વિશ્વ રચવા માટેના કાર્યક્રમો ઘડે છે. મૂલ્યના સર્જન માટેનો આ એક સારામાં સારો અને અત્યંત જરૂરી અને તાકીદનો વ્યવસાય છે. આમાં દરેકનો સમાવેશ થવો જોઈએ અને સમાજના તમામ વર્ગોનો સહકાર આ માટે પ્રાપ્ત થવો જોઈએ. આ કામગીરી વિશ્વથી દૂર રહીને ફક્ત આદર્શ પુસ્તકજ્ઞાન આપીને નહીં પરંતુ વાસ્તવિક શિક્ષણ-અનુભવ મેળવી/આપીને થવી જોઈએ. શિક્ષકોને આવરી લઈને અમલીકરણ કરતાં પહેલાં રાજકર્તાઓએ નીતિ-સુધારણા જેવા ઉદ્દેશ્યો હાથ ધરીને, રસકર્તા પક્ષોના સામાન્ય મંચ પાસેથી રચનાત્મક ટીકા-ટીપ્પણી મેળવીને, વાલીઓની સંમતિ પ્રાપ્ત કરવી.

નિરાશાજનક અને જીવનહીન સ્ત્રોતોમાંથી આર્થિક લાભ અને સૌંદર્ય રચવાનું કાર્ય વિષયવસ્તુ કે સામગ્રીની પસંદગીથી પ્રત્યક્ષ રીતે શરૂ થઈને આનુષંગિક રચનાત્મક પ્રક્રિયા સુધી જાય છે. પરંતુ જ્યારે આપણે રચવા માંગતાં મૂલ્યો માનવસ્ત્રોતોનું નૈતિક સારાપણું હોય ત્યારે પ્રથમ આપણે આવા સ્ત્રોતોને કેળવવા રહ્યા. આમાં પ્રત્યેક વ્યક્તિની સંયુક્ત જીંદગીની જાગૃતિને ઉત્તેજિત

કરવાનો સમાવેશ થાય છે કારણ કે સામાન્ય સારાપણા અને સામાજિક સદ્ધરતા તરફ લોકો જે જવાબદારીથી કાર્ય કરવા તત્પર હોય છે તે જ છેવટે તફાવત લાવે છે.

શિક્ષણ સામાજિક બદીઓને યોગ્ય રીતે દર્શાવીને તેનું નિરાકરણ કરે છે. આ અલંકાર યોગ્ય છે કારણ કે જેમ તબીબ બિમાર લોકોની ચિકિત્સા કરે છે કે રાજકારણી સંસ્થા કે જૂથના માળખાનું સંચાલન કરે છે તે જ રીતે શિક્ષણકર્તાને સમાજના તબીબ તરીકે મુલવવો રહ્યો. અલબત્ત, જ્યાં તબીબ કે રાજકારણી મુખ્યત્વે રોગનાશક દવાઓ આપે છે કે ઉપાયાત્મક સુધારા બતાવે છે ત્યાં શિક્ષણકર્તા માત્ર એક અટકાવ જ કરે છે. તબીબ કે રાજકર્તા વર્તમાન સાથે કે જેમ જેમ ઉદ્‌ભવે તેમ તેમ સમસ્યાઓ સાથે સંબંધ રાખે છે જ્યારે શિક્ષણકર્તા ભવિષ્ય તરફ નિગાહ રાખીને સમસ્યાઓને સમગ્રતયા દૂર કરવાનો પ્રયાસ કરે છે.

હાલના કુટુંબની દ્વિ-અવસ્થા કે ભૂમિકામાં પણ આનું એક સુંદર ઉદાહરણ જોવા મળે છે. એટલે કે ભવિષ્ય માટે બાળકોનો ઉછેર કરવાની સાથે સાથે તેમની ભૌતિક જરૂરિયાતો પૂરી કરવાનું કાર્ય વર્તમાન સમાજમાં, શિક્ષણકાર, એક વાલી તરીકેના વ્યક્તિત્વ તરીકે જ ઊપસી આવેલ છે જે, બાળકોના ભવિષ્ય માટે ઉછેર કરવાની કામગીરી સંભાળે છે. આથી શિક્ષણકર્તાઓને પોતાનાં બાળકોની ઇચ્છાઓ અને તેમના પરત્વેની પોતાની કાળજી વાલીઓ અસરકારક રીતે રજૂ કરે તે મહત્ત્વનું છે.

વર્ગ-સમસ્યા, પ્રતિદિનનાં સંઘર્ષ, વૈચારિક મતભેદ અને નૈતિક પતન વગેરે જેવી અનેક સમસ્યાઓ તાકીને ઊભી છે. આ સમસ્યાઓ કેવી રીતે દૂર કરવી તે એક સળગતો પ્રશ્ન છે. જડત્વ એ સૌથી મુશ્કેલ અંતરાય છે. આપણે જે વિશ્વમાં રહીએ છીએ તેમાં પ્રવર્તતી ગંભીર સમસ્યાઓથી આપણે ''ખૂબ જ'' માહિતગાર છીએ પરંતુ જ્યાં સુધી આ સમસ્યાઓ આપણી પોતાની ઉપર આક્રમણ ન કરે ત્યાં સુધી તે ''આપણી ચિંતાની બાબત'' નથી. આ અગ્નિ સામેના કિનારે લાગેલો છે અને જ્યાં સુધી આપણા નેતાઓ, કાયદાકર્તાઓ, નિષ્ણાતો, વિદ્વાનો અને ધર્મગુરુઓ તેમાં લપેટાય નહીં ત્યાં સુધી તે આપણને અસર કરતો નથી. આ નિરાશાજનક સ્થિતિમાં આપણે શું કરી શકીએ તેમ છીએ ? શું એક રાષ્ટ્ર તરીકે આપણે એ ગંભીર ખતરાનો સામનો નથી કરી રહ્યા કે શિક્ષણને પોષતી મુખ્ય ધારા સુકાઈ જશે અને આપણે યોગ્ય નેતાગીરીના અભાવે એકલા થઈ જઈશું ?

આપણી સામાજિક સમસ્યાઓનો કોઈકે તો માર્ગ ચોક્કસ નીકાળવો જ રહ્યો. પરંતુ સત્તાનાં સૂત્રો આપણા વિદ્વાનો, રાજકારણીઓ અને ધર્મગુરુઓ મહીના સંભવિત નેતાઓના હાથમાં હોવાથી, તેમની બિનકાર્યક્ષમતા અને બુદ્ધિહીનતા તેમની પાસેની સત્તાનો જરા પણ વિવેકપૂર્ણ ઉપયોગ કરવા દેતી નથી. આ શા માટે ? આ (નેતા) લોકો ગેરમાર્ગે દોરાયેલા કે બુદ્ધિહીન હોય છે. પરંતુ આ તમામથી આગળ વધીને એમ કહી શકાય કે તેઓ જે સારી સલાહ આપે છે તે તેમના પોતાના જ મૂર્ખતાપૂર્ણ કાર્યોથી અમલમાં મૂકવામાં આવતી નથી. "હું જે કહું છું તે કરો, નહીં કે હું જે કરું છું તે" એવી તેમની વિનંતીઓ સામાન્યતઃ બહેરા કાને જ પડે છે. હાલ છે તેના કરતાં અત્યારે ભ્રષ્ટાચાર તેની ચરમસીમાએ છે. તાકાત અને સત્તા નાણાંને અનુસરતી હોઈ, વિદ્વાનો અને ધર્મગુરુઓ નેતાઓની સત્તા અને તાકાતને તાબે થાય છે.

શિક્ષણપક્ષે જે પ્રથમ તબક્કે પૂર્ણ આદર્શવાદ તરીકે જણાય છે તે એક ઘણો ગહન પ્રશ્ન સૂચવે છે : સારા કે ખોટા વિચારનું કોનું મંતવ્ય કે દૃષ્ટિ આપણે સ્વીકારવાનાં રહે છે ? જ્યાં એક તરફ સરકાર ભયજનક દૃષ્ટિકોણોને છુપાવવા ખાતરી રાહે કામ કરી રહી હોય ત્યારે કયા વિચારો ખરેખર ખૂબ ગંભીર છે તે કોઈ કેવી રીતે જાણી શકે ? દાબની અવિરત, આત્માહીન શક્તિ જેવું ભયાનક શું હોઈ શકે છે ? આ દલીલની ચર્ચામાં સાચું શું છે કે ખોટું શું છે તે કોણ કહી શકે છે ? સારા અને ખરાબનો શો અર્થ હોઈ શકે તેની સાચી સમજના અભાવે ચર્ચાઓ ઘણી લાંબી ચાલે છે તે આપણે જોઈ શકીએ છીએ. હજી વધુ ખરાબ એ થાય છે કે બન્ને બાજુઓની પ્રવાહિતાને લીધે આ બાબતોનું સ્પષ્ટીકરણ થઈ શકતું નથી. કોઈ વ્યક્તિ કોઈ બાબતને બુદ્ધિપૂર્ણ રીતે ચર્ચી શકતી નથી.

સારાં અને ખરાબનાં ધોરણો મેળવવા માટે લોકો તેમનાં મૂલ્યો જ્યાં મેળવતા અને જીવતા હોય ત્યાં વ્યક્તિએ પહોંચવું રહ્યું. આ બાબત સંપૂર્ણપણે હેતુલક્ષી હોઈ શકે નહીં પરંતુ તેના મૂલ્યાંકનમાં ભાવનાનાં તત્ત્વોનો સમાવેશ થાય છે. નીતિશાસ્ત્ર અને સમાજવિજ્ઞાનનું જ્ઞાન અહીં નોંધપાત્ર યોગદાન આપી શકે છે, અલબત્ત, સામાન્ય શૈક્ષણિક માર્ગો દ્વારા આપી શકે તે જરૂરી નથી. વાસ્તવિક જીવનની સાધારણ પરિસ્થિતિઓનું પ્રત્યક્ષ નિરીક્ષણ વ્યક્તિને સમજવા તરફ દોરી જાય છે. વાચકને પ્રકરણનું મૂલ્યાંકન કરવા અહીં આમંત્રણ છે, જે "મૂલ્યના પાયાના સિદ્ધાંતો"ને લગતું છે.

કયા પ્રકારનું શિક્ષણ શ્રેષ્ઠ છે ? તે પ્રશ્ન મહત્ત્વનું સ્થાન હવે પછીનાં

પ્રકરણોમાં જણાય. અહીં હું પ્રથમ એ બાબત ઉપર ભાર મૂકું છું કે શિક્ષણ સિવાય નુકસાનકર્તા કે દાબકર્તા વિચારધારાને જીતવા કોઈ રચનાત્મક રસ્તો નથી. અન્ય જ્ઞાનપ્રાપ્ત કરેલા કેટલાક લોકો સમગ્ર શિક્ષણનો ખાતમો બોલાવી દેવા તત્પર છે. કારણ કે હાલ સુધી સામાન્ય શિક્ષણપ્રથાએ વ્યક્ત કરેલ નિરાશાઓ/નિષ્ફળતાઓ પરત્વે આંગળી ચીંધીને તે પોતાનું અસ્તિત્વ ટકાવી રાખે છે. પરંતુ, આ જ પ્રતીતિથી સંપૂર્ણ નિરક્ષર વસ્તીનો ખ્યાલ આ તારીખ અને સમયે અવિચારણીય છે, ખાસ કરીને વૈધાનિક સરકાર રચવા માટે નાગરિકો જે માત્રામાં ભાગ લે તે માત્રા ધ્યાને લેતાં આજની પરિસ્થિતિમાં આ સમસ્યાઓનો ઉકેલ પાછળ નહીં પરંતુ આગળ છે. રશિયા અને ચીનમાં શિક્ષણનાં ઓછાં નોંધપાત્ર ઉદાહરણોની અત્યંત ત્વરિત ચકાસણી પણ એ દર્શાવે છે કે શિક્ષણ કંઈ નહીં તોય એક ગણનાપાત્ર વૈધાનિક શિસ્ત તો ઊભી કરે જ છે, અને આ દેશોમાં લોકશાહી/વૈધાનિક શાસન દાખલ કરવાની આપણી નિષ્ફળતાઓ માટે ઉદ્‌ભવતી ચૂકો અને નિરાશાઓ સાથે પણ, શિક્ષિત તત્ત્વોની ઉપસ્થિતિ બચતી જતી લાવણ્યતા અને સુંદરતા સાબિત કરે છે અને જ્યારે તેમની ઊણપ હોય ત્યારે જ મુશ્કેલીઓ સર્જાય છે.

અહીં મને એ પુનરાવર્તન કરવું ગમશે કે આપણી હાલની વ્યથાનું નિરાકરણ સાચું અને વધુ–ઓછું નહીં–શિક્ષણ જ છે. અન્ય લોકો આની તરફેણ અને વિરોધમાં કહેશે, પરંતુ વધારે અને સુધારેલ શિક્ષણ મેળવવા સમાજ ઇચ્છા દર્શાવે છે તેની ના પાડી શકાય નહીં. અને આમાં વધુ સારા નૈતિક શિક્ષણનો પણ સમાવેશ થાય છે.

ઘણા પ્રખર ચિંતકોએ એ દૃષ્ટિકોણ વ્યક્ત કર્યો છે કે યોગ્ય શિક્ષણ એ સામાજિક ચેતનાની કેળવણી છે અથવા તો સમાજની સમજની કેળવણી છે. સુધારા તરફી તમામ રાજકીય, આર્થિક અને અન્ય તમામ સામાજિક પ્રયાસો એ સુધારાત્મક અને ઉપાયાત્મક પગલાં છે. સમસ્યાઓના મૂળની સંપૂર્ણ સારવાર અને નિરાકરણ માટે શિક્ષણના લાંબા ગાળાના પુનર્જીવન સિવાય બીજો કોઈ ઉપાય નથી. ભવિષ્ય બાળકો અને યુવાનોનું છે અને તેમની નાજુક સંવેદનશીલતા એ એકમાત્ર બાબત છે કે જે શિક્ષણ થકી સૂચન માટે ખુલતી છે. પુખ્ત ગુસ્સો, લોભ, અજ્ઞાન અને આવાં દુર્ગુણોમાં એવા ખૂંપેલા છે કે પછી નવેસરથી આત્મચિંતન કરવા માટેની ક્ષમતા એ હદે ગુમાવી ચૂક્યા છે કે આવા પુખ્તોને નૈતિક પુનઃ શિક્ષણ આપીને તેમને શિક્ષિત કરવાનું કામ ઘણું અશક્ય છે.

તો પછી શું કરી શકાય તેમ છે ? નેતાઓ અને રાષ્ટ્રીય આગેવાનોને લાગે છે કે સામાજિક ચેતનાને ઉત્તેજન આપવાના શિક્ષણના હેતુઓ વિશે કહેવું પૂરતું છે અને શિક્ષણ-નીતિના ઘડવૈયાઓ કહે છે કે શિક્ષણનો ઉદ્દેશ્ય રાષ્ટ્રીય એકતા અને નૈતિક શિક્ષણના ઉત્તેજનનો છે. આ ઉદ્દેશ્યો પ્રાપ્ત કેવી રીતે કરવા અને વિકસાવવા તેનો સઘન વિચાર તેઓએ કદી કર્યો જ નથી. આને બદલે આ હેતુઓ સાકાર કરવાનું સંપૂર્ણ કાર્ય વ્યક્તિગત શિક્ષક ઉપર નાખ્યું છે. આના પરિણામે, વીતેલાં વર્ષો કે આગામી વર્ષોની સાથે સાથે કોઈ નવી દરખાસ્તો આવતી નથી અને તે સાકાર કરવા માટે કોઈ શિક્ષકો પણ દૃષ્ટિમાન થતા નથી. આનું પરિણામ આપણા શિક્ષણમાં પડેલ મડાગાંઠ છે. આ પરિસ્થિતિમાં, આપણા શિક્ષકોને ઉત્તેજનાના અસ્પષ્ટ શબ્દો કહેવા શું પૂરતું છે ?

શિક્ષણકર્તાઓએ છેવટે તે જાણવું જ રહ્યું કે ઉકેલ બહારથી આવવાનો નથી. તેમના પોતાના સમયની સમસ્યાઓ સાથે સંપર્કમાં રહેવું તેમના માટે આવશ્યક છે અને તેમના પોતાના મગજમાં ઉદ્‌ભવે તેવા ઉપાયો આ પ્રશ્નો માટે તેમણે શોધવા રહ્યા. આ સંદર્ભમાં, જો નિરાશા સમસ્યાના મૂળ તરફ ઈશારો કરે તો પણ આવી નિષ્ફળતા બદલ શરમાવાની જરૂર નથી. આપણે નિષ્ફળતાઓને તે શા માટે છે તે જોઈને, તેમનું નિરાકરણ લાવીને આગળ ધપવું જોઈએ. છેલ્લાં સાંઈઠ વર્ષોથી આપણે અમેરિકા અને યુરોપ પાસેથી વિચારો મેળવવાના નિષ્ફળ પ્રયાસો કર્યા છે, પણ તે પહેલાં તે એ દર્શાવે છે કે ફક્ત નકલ કરવાથી સમસ્યાઓ હલ થઈ શકશે નહીં.

પરંતુ રખેને મારા દૃષ્ટિકોણને શંકાની નજરે જોવામાં આવે અને ''યુવાનોને યોગ્ય વિચારધારા તરફ વાળવાના'' સરકારના પ્રયાસોને મિથ્યા કરવાનો હું પ્રયત્ન કરું છું એવા આક્ષેપો મારા ઉપર મૂકવામાં આવે નહીં. તે માટે હું એમ કહીને મારી ટીકા-ટિપ્પણને મજબૂત કરીશ કે હવે વિસ્તરણ પામીને નવરચના કરવાનો સમય આવી ગયો છે. ટીકા-ટિપ્પણ સિવાય એક સ્થગિતતા આવી જાય છે. આમ છતાં યથાવત સ્થિતિ ઉપર પ્રહાર કરવાથી રાષ્ટ્ર ઉદ્‌ભવી રહેલી પુનઃનિર્માણની યોજનાની રાહ જોવામાં જે સમય વિતાવે છે તે ગાળામાં અવ્યવસ્થાને આમંત્રણ આપવા જેવું છે. હું માનું છું કે આપણા રાષ્ટ્રની સામાજિક–આર્થિક પરિસ્થિતિ અતિ અસંતુલિત બની ગઈ છે અને હવે બદલાવનો સમય આવી ગયો છે. વધુમાં, રાષ્ટ્રની એકતાને ખતરો પેદા ન કરે તેવા વિધેયાત્મક અને શાંતિપૂર્ણ ઉપાયો પરત્વેની યોગ્ય કટિબદ્ધતાથી

સત્તાની સમજ પ્રાપ્ત કરવાની શક્યતા પ્રાપ્ત થાય છે. આ રીતે જરૂરી સુધારાઓ તરફ શિક્ષણકારો સારામાં સારી રીતે કાર્ય કરી શકે છે.

અલબત્ત, બાકીની સમગ્ર શિક્ષણ-વસાહત કે સમુદાય જ્યારે તુચ્છ વિગતોને લઈને ચર્ચા કરી રહ્યું છે ત્યારે આવું જલદ અને આખાબોલું વિધાન કરવાથી જોખમ રહે છે. પરંતુ, આ અતિરેકમાં તક છે અને કોઈની માન્યતા માટે અતિ આવેગથી દલીલ કરવાથી તેમને દલીલબાજી માટે ઇંધણ મળે છે. અને જ્યારે આજે તમામ લોકો ઘૃણા અને ભ્રષ્ટાચારમાં ખૂંપેલા છે ત્યારે જોખમ લેવું ઘણું જ સ્પષ્ટ છે – જેટલી મોટી અપીલ, "પ્રશ્નો ઊભો કરનાર" જનમાનસમાંથી એટલી જ વધુ માત્રામાં બહાર જતો રહે છે. મને લાગે છે કે મારા પ્રયત્નો રણમાં ફેંકવામાં આવેલ પાણીના ટીંપા જેટલા જ વ્યર્થ નીવડશે.

અલબત્ત આપણી સમસ્યાઓને નિપટાવવા માટે માનવીય પાસા તરફથી દૂર જઈ શકાય તેમ નથી. જે રીતે તમામ નદી, નાળાં કે ઝરણાં સમુદ્રમાં ભેગા થાય છે તે રીતે આપણા સમાજની તમામ સ્થગિતતા માનવ સ્ત્રોતોમાંની કોઈ ખામીઓ તરફ દોરી જાય છે જે અંતે, શૈક્ષણિક નીતિમાં કેટલીક નિષ્ફળતાઓ તરફ પરિણમે છે. આથી સમાજને સમગ્ર રીતે પુનર્જીવિત કરવા શિક્ષણનીતિમાં સુધારો કરવો જરૂરી છે.

સાચા દેશભક્તો માટે ગંભીરતાપૂર્વક વિચારવા માટે અહીં એક કારણ છે. જો આપણે વિશ્વયુદ્ધમાંથી કશું શીખ્યા હોઇએ તો તે એ છે કે વિધાનમંડળના રચયિતાઓ તેમના પોતાના રાજકીય ઉદ્દેશ્યોના ઉદ્ભવસ્થાને (કે જે ઉદ્યોગોની સહાય માટેની આધારભૂત ભૌતિક સ્થિતિ છે) શોધવાના ઉદ્દેશ્યથી સામાજિક અસરોના પ્રસારનો અભ્યાસ સારી રીતે કરી શકે. હાલનાં વર્ષોમાં જાપાન તેમજ પશ્ચિમમાં આપણે ભૂતકાળનાં યુદ્ધોમાં યુવાઓ અને પુખ્તોને પુનઃ શિક્ષણ આપીને મેળવેલ સફળતાના આધારે આવા પુખ્ત વયના કામદારોને તેઓ ઉદ્યોગની જરૂરિયાત સંતોષી શકે તે માટે પુનર્શિક્ષિત કરવાની ઘટના નીહાળી છે. અલબત્ત, બાળકોના શિક્ષણના પાયાના ઉદ્દેશ્યનું પુનઃ મૂલ્યાંકન કર્યા વિના પુખ્તોને પુનર્શિક્ષિત કરવાની કામગીરી લાંબાગાળે માનવ જીવનનો વ્યય કરશે અને મોંઘી સાબિત થશે. જો શિક્ષણનીતિનું વાસ્તવિક અને પ્રખર મૂલ્યાંકન કરવામાં નહીં આવે અને સમયની જરૂરિયાતો સંતોષવા તેને સાચી દિશા બતાવવામાં નહીં આવે તો આ સમગ્ર પ્રક્રિયા માનવજીવનનો વ્યય કરવાનું પુનરાવર્તન જ કરશે.

શિક્ષણનું મહત્ત્વનું અને અનન્ય સ્થાન :

પ્રગતિનો એક વાસ્તવિક ઉપાય બાળકોના શિક્ષણમાં ક્રમાનુસાર કુટુંબ, સ્થાનિક અને રાજ્ય ખર્ચમાં થયેલ ધીમો વધારો છે. જ્ઞાન મેળવતાં બાળકો માટેની પોતાની જવાબદારીઓ પરત્વેની વિસ્તરતી જાગૃતિ વાલીઓ દ્વારા વ્યક્ત કરવામાં આવે છે તે આમાં સ્પષ્ટ થાય છે. વધારે ઔદ્યોગિક સમાજોમાં તો ક્યારેક આ જાગૃતિ એટલી ગંભીર માત્રાએ પહોંચે છે કે આવા સમાજમાં અને ઘરમાં શિક્ષણની જરૂરિયાતની ઝંખના એટલી બધી તીવ્રતાથી અનુભવવામાં આવે છે કે વાલીઓ પોતાના બાળકના શિક્ષણ માટે પોતાનું સમગ્ર જીવન ન્યોછાવર કરી દે છે. આ એ બતાવે છે કે શિક્ષણની આવશ્યકતાની સભાનતા ગમે તેટલી ઓછી કેમ ન હોય, લોકો જ્યારે પણ પોતાના વિશ્વને જુએ છે અને તેમના વાતાવરણમાં દરેક બાબતનું સાપેક્ષ મહત્ત્વ સરખાવે છે ત્યારે માનવજાતની કેળવણીથી વધારે કોઈ બાબત જાગતી નથી. આ એક સંપૂર્ણ મૂલ્ય છે.

ઐતિહાસિક રીતે કોઈ વ્યક્તિ વાહનવ્યવહાર અને સંદેશાવ્યવહારનાં સાધનોની શોધના મહત્ત્વને નકારી શકે નહીં કે તબીબી અને વીજળીશક્તિ જેવી શોધોને અવગણી શકે નહીં, પરંતુ અસરના સંદર્ભમાં જથ્થાની રીત કે ગુણવત્તાના ધોરણે કોઈ વ્યક્તિ શિક્ષણને પણ અવગણી શકે નહીં. અલબત્ત, વિદ્યાર્થીઓના શિક્ષણ પાછળના સમય અને ખર્ચના રોકાણમાં પ્રકટ થતી બાબત સિવાય આ દાવાની નાણાકીય કે ભૌતિક સંદર્ભમાં ચકાસણી કરવાનું કામ ખૂબ જ કપરું છે. ખરેખર, આ ખર્ચ આપણી કલ્પના-શક્તિ બહારનું છે.

આ જંગી ખર્ચાઓ છતાંય, આપણે એ વાસ્તવિક્તાનો સામનો કરવો રહ્યો કે આ દેશમાં શિક્ષણ જૂનું થઈ ગયું છે અને વાસ્તવમાં તે બાળકો અને યુવાઓને નુકસાન જ કરી રહ્યું છે. જો લોકો તેમના જીવનની રોજિંદી જરૂરિયાતો પ્રાપ્ત કરવામાં વ્યસ્ત ન હોત તો તેમને આ બાબત સમજાત. કેટલાક લોકો આ સમસ્યાની ગંભીરતાને સમજી રહ્યા છે અને આ જ આશાનું એક કિરણ છે. ઉદાહરણ તરીકે કેટલાક વૃદ્ધો આજે તેમના ભૂતકાળ તરફ દૃષ્ટિપાત કરી રહ્યા છે કે જ્યારે તેઓ અભ્યાસક્રમમાં મૂલ્ય વિનાના કે ઉપયોગ વિનાના, કન્સ્યુઅશના મહાન ગ્રંથો અને અન્ય પુસ્તકો ભણતા હતા. સમય અને પ્રયત્નોનો કેટલો વ્યય ! જૂની અને નકામી શિક્ષણ-પદ્ધતિઓ અને પ્રથાઓ પરત્વેનો આવો લગાવ પૂર્વ તેમજ પશ્ચિમ બન્નેમાં જોઈ શકાય છે અને આભાર

માનવો રહ્યો રુસો, કોમિનિયસ અને પેસ્તાલોઝિ જેવા ક્રાંતિકારી શિક્ષણ વિદ્વાનોનો કે જેમના પ્રયાસોને કારણે આજના યુવકે અર્થહીન અભ્યાસની જેલમાં ઘણી ઓછી સજા ભોગવવી પડે છે.

શિક્ષણમાં સુધારા થવાથી જે મોટી સંખ્યામાં લોકોને અસર પહોંચે છે તે લોકોને ધ્યાનમાં લેતાં, આ ક્ષેત્રમાં થતા અને થનારા સુધારાઓને તબીબી વિજ્ઞાનમાં થતા સુધારાઓથી ઓછા મૂલવવા ન જોઈએ. વધુમાં, બાળકોને ઘણી મોટી માત્રામાં શિક્ષણ આપવાનું થતું હોઈ, આ શિક્ષણ જેમણે આપવાનું છે તે શિક્ષકોની જવાબદારી વધારતો આ સુધારો છે તેમ કહી શકાય. શૈક્ષણિક સુધારો જેટલો મહત્ત્વનો છે તેટલો જ એક અનિશ્ચિતતા તરીકે પણ તે જણાય છે કે જૂની-પુરાણી પ્રથાઓ પણ તેની સાથે જ ચાલી રહી છે.

આપણે જ્યારે આ અંગે જાગૃત થયા છીએ ત્યારે એ પણ મહત્ત્વનું છે કે શિક્ષણનીતિને સંવેદનશીલ રીતે હાથ ધરવામાં આવે. વગ બે રીતે કાર્ય કરે છે અને સ્થાનિક સમુદાયની ખાસ જરૂરિયાતોની કોઈ જ સમજ વિના શાળાઓના કર્મચારીગણને પરંપરાગત અને યાંત્રિક રીતે ભરતી કરવાનું કોઈ જ ફેરફાર કરવા કરતાં પણ ખરાબ છે. જાહેર શિક્ષણ માટે જોગવાઈ કરવાથી રાજ્ય એક હકારાત્મક કાર્યવાહી કરે છે અને આ જ પ્રતીકથી શિક્ષણનું સંચાલન સરકારની નીતિ રચવાનાં અન્ય ક્ષેત્રોની જેમ કરી ન શકાય. દરેક કક્ષાએ, શાળાઓ ઊભી કરવાથી પાઠ્યપુસ્તકો અને વિષયો પસંદગી કરવાનાં ધોરણો નક્કી કરવાથી માંડીને, દરેક વિગતે રાજ્યએ વાસ્તવિક શિક્ષકો સાથે નજીકનો સંપર્ક રાખીને તેનું ધ્યેય સ્પષ્ટ કરવું જોઈએ.

વધુમાં, શિક્ષણના મંત્રી શિક્ષકો માટે જરૂરી ગુણો અને લાયકાતો સ્પષ્ટ કરે તેમ જ પ્રાપ્ત થનાર શિક્ષણ માટે તેની ગુણવત્તા ઊંચી લાવવા તેમજ તેને ઉત્તેજન આપવા, દેખરેખ કરવા તેમજ સારું સંચાલન કરવા માટે સ્થાનિક અધિકારીઓની મોટી સંખ્યાને યોગ્ય ફરજો અને અધિકારો આપવામાં આવે તે રાજ્યએ જોવાનું છે. આપણે રાષ્ટ્રીય કક્ષાએ નક્કી થયેલ પ્રક્રિયા અને પુસ્તકોનાં ધોરણો વિશે વાત કરી રહ્યા છીએ જે ફક્ત શિક્ષકોની જ વિવેકબુદ્ધિ પર છોડી શકાય નહીં. શિક્ષણ એ હવે રાષ્ટ્રની ચિંતાનો વિષય છે અને તેને વિસ્તૃત પરિપ્રેક્ષ્યમાં જોવું રહ્યું. પાછળનાં પ્રકરણોમાં આ વિશે આપણે વિસ્તારથી જોઈશું.

વધુ એક સમાનતા અન્ય એક સરકારી સંસ્થા, અર્થાત્ લશ્કરી સેવા, સાથે કરી શકાય જે સંભાવ્ય પરિસ્થિતિઓ સાથે તૈયારી સહ કાર્ય બજાવવા

તત્પર હોય છે, કારણ કે રાષ્ટ્રની સુરક્ષા સાથે કશુંક પડકારજનક બને તેવી શક્યતા સામે તૈયાર રહેવા માટે લશ્કરી સેવાઓને તાલીમ આપવામાં આવે છે. અહીં આપણે હકીકત બાદ સમસ્યાઓને ડામવા માટે લેવાયેલા નિષ્ક્રિય ઉપાયોની સામે પૂર્ણ આત્મરક્ષણ માટે સુનિશ્ચિતતા માટે સક્રિય પ્રયાસો કરીએ છીએ. કહેવાની જરૂર નથી કે પ્રસંગોની જરૂરિયાત મુજબ જ ખૂબ કાળજી લેવાવી જોઇએ અને ગફલતો ગંભીર સાબિત થઇ શકે છે. નિર્ણયાત્મક જગ્યાઓ ભરવા માટે વ્યક્તિઓની ચકાસણી કરવાની કામગીરી ખૂબ મહત્ત્વની છે, જ્યારે નિયમોનું સાદું અર્થઘટન કરવા માટે સામાન્ય બુદ્ધિની જ જરૂર પડે છે. બીજા શબ્દોમાં, મોટા ભાગની અમલદારશાહી નિષ્ક્રિયપણે હુકમનું પાલન કરી શકે તેવી વ્યક્તિની તલાશ કરે છે, પરંતુ એક જનરલની જેમ શિક્ષણકારે સક્રિયપણે હુકમ લેવાનો હોય છે. એક સાધારણ અમલદાર જ્યાં સુધી કોઇ ગંભીર ભૂલો ન થાય ત્યાં સુધી કાગળિયાં આગળ ધપાવે છે અને કોઇ પરિપૂર્ણતા કે સંતોષ વિના વર્ષો સુધી નોકરી આગળ ધપાવે છે.

અલબત્ત, શિક્ષણકર્તાના કિસ્સામાં, તેઓને આવતી કાલના નાગરિકોને શિક્ષણ આપવાની અને આવતી કાલની નેતાગીરી તૈયાર કરવાની ભારેખમ જવાબદારી સોંપવામાં આવેલ હોવાથી, બીજાનાં બાળકોને થતું નુકસાન રોકવાની તેમજ દરેક બાળકને આદર્શ જીવનને ઓળખવાની સમજ આપવાની પણ જવાબદારી નિભાવવાની છે. શિક્ષકની જવાબદારી ફક્ત વ્યક્તિગત મૂલ્યોની જાળવણી અને રક્ષણ કરવાની જ નહીં, પરંતુ તેમને ઉત્તેજન આપી આગળ વધારવાની અને આગળ વિકાસ કરવાની પણ છે. કાળજીપૂર્વક કાર્ય કરવા માટે પસંદ ન કરવામાં આવેલ હોય તેવી વ્યક્તિ માટે આ કાર્ય કઠીન છે. કેળવણીકાર ગમે તે વ્યક્તિ હોઇ ન શકે, તે સમાજ અને દરેક વ્યક્તિનો આદર્શ હોવો જોઇએ. ઉપરાંત, વિદ્યાર્થીઓને વ્યવસાયિક અને શૈક્ષણિક પ્રવૃત્તિઓ શીખવીને નેતૃત્વના ગુણો માટે માર્ગદર્શન આપવાની સાથે-સાથે આ માટે પ્રખર હોવો જોઇએ.

મૂલ્યાંકન કરતાં, કેળવણીકારના કાર્યની ખાસ વિશેષતાઓ નીચે મુજબ હોવી જરૂરી છે :

(1) જ્યાં એક તરફ વહીવટકર્તાઓએ તેમનાં ક્ષેત્રોમાં તેમના અંકુશિત ધ્યેયો માટે ફક્ત રસ જ લેવાનો હોય છે ત્યાં કેળવણીકર્તાઓએ શિક્ષણ-પ્રક્રિયામાં દરેક કિસ્સામાં તેમનાં વિશાળ ધ્યેયોને પાર પાડવા પોતાની જાતને સમર્પિત કરવાની હોય છે.

(2) નિષ્ક્રિય અને નિષેધાત્મક પ્રકારના મોટાભાગનાં વહીવટી કાર્યોથી વિરુદ્ધ શિક્ષણે સક્રિય, ઉત્તેજનાત્મક અને રચનાત્મક પ્રયાસો કેળવવાના રહે છે.

(3) જ્યાં એક તરફ સરકારી વહીવટકર્તાએ જાહેર કલ્યાણ માટે ઓછામાં ઓછું લક્ષ આપવાનું હોય છે ત્યાં કેળવણીકારે રાષ્ટ્રના હિતને તેમનો ઉચ્ચ આદર્શ બનાવીને તે તરફ સક્રિય પ્રયાસ કરવાનો રહે છે.

(4) તેઓ પાસેથી જે અપેક્ષિત છે તે સરકારી વહીવટકર્તાઓ ફક્ત સામાન્ય સમજથી જ સંચાલિત કરી શકે છે જ્યારે બીજી બાજુ શિક્ષણકર્તાઓએ વધુ મોટી માગણી સંતોષવાની હોય છે, આથી સામાન્ય જ્ઞાનની સાથે સાથે વ્યક્તિત્વ-વિકાસ અને વિશિષ્ટ આવડતની કાર્યવાહી પણ કરવાની રહે છે. આ અર્થમાં, જેમ એક સમયે ધર્મગુરુઓ અને નૈતિક ગુરુઓને જે રીતે સમાજ આદરથી જોતો હતો તે જ રીતે હવે શિક્ષકોને પણ આદરથી જોવામાં આવે છે. શિક્ષકોની ભૂમિકા હવે અલબત્ત ધર્મનિરપેક્ષ થઈ ગઈ છે પરંતુ અપેક્ષાઓ હજુ એટલી જ ઊંચી છે.

(5) વહીવટી તમામ કાર્યો કરતાં શિક્ષણનું કાર્ય ઘણું જ અટપટું છે. કાયદા અને વ્યવસ્થાના અમલ માટેના સામાન્ય કાર્ય કરતાં, શિક્ષણ માટે કેળવણીકર્તાઓએ સંબંધિત શૈક્ષણિક સિદ્ધાંતો તેમજ આ સિદ્ધાંતો જે બાળકોને આપવાના છે તેમની વિશિષ્ટતાઓને પૂર્ણપણે સમજવાના રહે છે. વગની અસર અને પરિણામો ઘણાં વધારે હોય છે અને યોગ્ય પ્રમાણમાં સમય પસાર થયા વિના સફળતા કે નિષ્ફળતાને જાણી શકવાનું કાર્ય સરળ નથી.

(6) જ્યાં અન્ય કાર્યો વ્યક્તિને આંશિક રીતે જ રોકે છે ત્યાં સમગ્ર વ્યક્તિત્વમાં તેનાં તમામ પાસાંમાં મૂલ્ય શોધવાનું, તેમજ સમગ્ર વ્યક્તિ કે જેનામાં કોઈ એક કે તમામ પ્રકારનાં કાર્યો કરવાની ક્ષમતા છે તેવી વ્યક્તિનો પાયો નાખવાનું કાર્ય શિક્ષકોનું છે. આ દિશામાં શિક્ષકોએ બે પ્રકારનાં વિશિષ્ટ જ્ઞાનનો ઉપયોગ કરવો રહ્યો : પાઠ્યપુસ્તકના તમામ વિષયોનું જ્ઞાન અને જે પ્રથા અને પદ્ધતિથી આ વિષયોને શીખવવાના છે કે અમલમાં મૂકવાના છે તેનું વિશિષ્ટ જ્ઞાન. કોઈ બાબત અન્ય બાબતથી વધુ મહત્ત્વની ગણી શકાય નહીં શૈક્ષણિક નીતિઓ રચતી વખતે કેળવણીકર્તાઓએ આ બાબતની સમજ રાખવી જ જોઈએ.

જો શિક્ષણ સામાજિક બદીઓ નાબુદ કરે તેવું રાષ્ટ્ર ઇચ્છતું હોય તો તેણે ફક્ત શ્રમપ્રધાન તેમજ ખાસ કરીને અન્ય વહીવટી અને અમલકર્તા બિનઅસરકારક સંસ્થાઓથી જ સંતુષ્ટ ન રહેતાં, શક્ય એટલી અસરકારક

અને ફળદ્રૂપ નીતિઓ રજૂ કરવી જ રહી.

ધ્યાન માંગી લેતો એક વિશિષ્ટ વિસ્તાર કે ક્ષેત્ર શિક્ષણમાં કરવામાં આવતા ખર્ચનું સાપેક્ષ વિતરણ છે. આપણે ઉચ્ચ અભ્યાસ, વ્યક્તિગત સંશોધન પાછળ રાષ્ટ્રનું ઘણું બધું ધન ખર્ચીએ છીએ, જ્યારે પ્રાથમિક શિક્ષણના વિકાસ પાછળ ખૂબ જ ઓછું ખર્ચ કરીએ છીએ. અને પ્રાથમિક શિક્ષણમાં, પ્રાથમિક શિક્ષકો એટલા મહત્ત્વના છે કે તેઓ જ પોતે એક પ્રાથમિક શિક્ષણ છે અને એ આઘાતજનક છે કે તેમની નિપુણતા અને વિશેષતાઓ પાછળ કોઈ પરિશ્રમ કે શક્તિ વાપરવામાં આવતી નથી.

શિક્ષણપ્રથા સાથે સંલગ્ન કેટલીક વ્યક્તિઓ સાથે જ આ બાબત સંકળાયેલી છે તેવું નથી, પ્રત્યેક નાગરિકે એ અનુભવવું રહ્યું કે શિક્ષણ પરત્વે જો આપણે કોઈ બુદ્ધિ-ગમ્ય નીતિ રાષ્ટ્રીય કક્ષાએ મૂકવા માગતા હોઈએ તો તે માટે શું હોડમાં મૂકવાનું રહે છે ? જ્યારે તમામ સમાજ શિક્ષણના ધ્યેય અને મૂલ્યને સમજે ત્યારે જ સરકાર શિક્ષણનીતિ પરત્વે સાનુકૂળ વલણ દર્શાવે છે. બજેટમાં તેમજ ખર્ચમાં અંકુશ મૂકી શકાય તે માટે બાહ્ય નિયંત્રક કાર્યક્રમો ઘડવા માટે તેમજ બાહ્ય અન્વેક્ષણ સંસ્થાઓ માટે જોગવાઈ કરવી જ રહી. આંતરિક રીતે, સમગ્ર શિક્ષણતંત્રને નવેસરથી ઘડીને તેની પૂર્ણ મરામત કરવી જ રહી.

હું નજીવા ફેરફારો વિશે જ કહી રહ્યો છું. સંપૂર્ણપણે સ્પષ્ટ બાબતો કે પરિણામ માટે તો સમગ્ર તંત્ર જ ખોટું છે. હાલના નિયમો વિશે ગમે તેટલી ચર્ચા કરવાથી પણ જરૂરી સુધારાઓ શક્ય થવાના નથી. સમાજની જેમ જ શિક્ષણની દુનિયા તે જે વ્યક્તિઓથી રચાયેલી છે તે વિશ્વના પાયામાં જ છે. આથી શૈક્ષણિક સુધારાઓએ સંલગ્ન વ્યક્તિઓ તરફ દૃષ્ટિ નાખીને, માનવ-સંશોધનો સુધારવાના પ્રયત્નો કરવા રહ્યા. જ્યારે સમાજ એ સમજે છે કે નાણાકીય સંપત્તિ કે મિલકત કરતાં માનવ - વિકાસ વધુ કિંમતી છે, ત્યારે એ સ્વાભાવિક છે કે શિક્ષણના પુનઃ વિકાસની પ્રક્રિયાએ પ્રથમ સમગ્ર પ્રથામાં માનવીય તત્ત્વને નિહાળવું રહ્યું. આ પાયા વિના, દરેક સુધારા હવાની વચ્ચે બીજો મજલો બાંધવા જેવું કાર્ય હશે.

સામાજિક વિજ્ઞાનના દૃષ્ટિકોણથી આપણી હાલની શિક્ષણ-પદ્ધતિને જોઈએ તો, સમાજના સમગ્રતયા અસ્તિત્વ અને તંદુરસ્તીને ઉત્તેજન આપવા અને તે માટે પ્રયત્ન કરવા તે કેટલું સફળ કે નિષ્ફળ જાય છે તે સંદર્ભમાં, આપણે શૈક્ષણિક સુધારાનો પ્રશ્ન ભજવવાની ભૂમિકાના વિચાર પર કેન્દ્રિત કરી શકીએ છીએ. અલબત્ત, સૌથી સામાન્ય ભાષામાં કહીએ તો એક તરફ

સુધારાઓમાં સંચાલન કિંમત અને ખર્ચને એક રકમ સુધી ઓછા કરવા જેવા નિષ્ક્રિય કે રૂઢિચુસ્ત ઉપાયો તો બીજી તરફ ભૂમિકાઓને અગ્રતા આપીને આવી મર્યાદાઓની અંદર સમગ્ર અસરકારકતાને વધારવા સક્રિય કે નવીન પગલાં લેવા જેવાનો સમાવેશ થાય છે. બિનઅસરકારક્તાના વિસ્તારોને એક સ્વીકાર્ય સ્તરે લાવીને, વધારાને - ઘટાડીને, અસમાનતાને એકરૂપ કરીને તેમજ બિનજરૂરીને એક સુવ્યવસ્થામાં રૂપાંતરિત કરીને આમ કરવામાં આવવું જોઈએ. સ્પષ્ટ ધ્યેયો સાથે, સમગ્ર તંત્ર માટે કોઈ પણ વિશિષ્ટ ભૂમિકા કેટલી જરૂરી છે ? અન્ય ભૂમિકાઓને આવા શૈક્ષણિક ધ્યેયો મેળવવા માટેની ક્ષમતાને તેની અટકાયત કે તેનું નિર્મૂલન કેટલી અસર કરે છે ? આવી સમસ્યાઓ અને પ્રશ્નો ઉકેલવા માટે નીતિવિષયક નિર્ણયો અને બાબતોનું નીચેનાં ક્ષેત્રોમાં મૂલ્યાંકન કરીને તેમની વ્યાખ્યા કરવી રહી :

(1) વર્ગની પદ્ધતિમાં શિક્ષકની ભૂમિકાની કક્ષા ઊંચી લાવવી.
(2) શિક્ષણની સવલતો અને પ્રથાઓમાં સુધારો કરવો.
(3) શૈક્ષણિક જરૂરિયાતો માટે વહીવટી કાર્યો પુનઃ કરવા.
(4) શૈક્ષણિક પ્રથાઓમાં સંકલન લાવવા સત્તાતંત્ર સ્થાપવા.
(5) શૈક્ષણિક અભ્યાસો માટે સંશોધન સવલતો ઊભી કરવી.
(6) શૈક્ષણિક વિવાદોના નિરાકરણ માટે મધ્યસ્થીતંત્ર ઊભું કરવું.

ઉપર્યુક્ત પૈકી પ્રત્યેક બાબત અલગ ધ્યાન માગી લે તેવી છે અને તેમની વિસ્તૃત રીતે પાછળથી ચર્ચા કરવામાં આવેલ છે. પરંતુ, સમગ્ર શિક્ષણપ્રથામાં શિક્ષકની ભૂમિકાના સાપેક્ષ મહત્ત્વની હું પ્રથમ ચકાસણી કરવા ઇચ્છું છું.

શિક્ષણ-પ્રથાનું તંત્ર

આપણા પૃથક્કરણને સુગમ બનાવવા માટે આપણે પ્રથમ શિક્ષણકર્તાઓ દ્વારા ભજવાતી ભૂમિકાના બે સામાન્ય વર્ગને અલગ તારવવા જોઈએ : પ્રત્યક્ષ શિક્ષણ- પદ્ધતિ અને અપ્રત્યક્ષ શિક્ષણપ્રથા. શિક્ષણ-પ્રવૃત્તિઓ સાથે અત્યંત નજીકથી જોડાયેલા અને જે પ્રથમ ભૂમિકામાં રોકાયેલા વિદ્યાર્થીઓના પ્રત્યક્ષ સંપર્કમાં રહે છે તેવા શિક્ષકો આ ભૂમિકા સાથે જોડાયેલા છે. શિક્ષણપ્રથામાં તેઓ નિર્વિવાદપણે સૌથી મહત્ત્વની વ્યક્તિઓ છે, અન્ય તમામ સ્થાનો તેમની પ્રથા કે વ્યવહારની અસરકારકતા વધારવા પૂરતું યોગદાન જ આપે છે. તેઓનું સ્થાન લઈ શકાય નહીં તેવા છે. અન્ય વર્ગની વ્યક્તિઓ કે વ્યક્તિગણો ગમે તેટલા પ્રયાસો કરીને તેમના સ્રોતો એકઠા કરે તો પણ, જો વર્ગમાં શિક્ષકની

મુખ્ય ભૂમિકા યોગ્ય ન હોય કે ભરવામાં ન આવે તો કોઈ પણ કાર્ય પૂર્ણ થઈ ન શકે.

કલાના ક્ષેત્રમાં કલાકારની સર્જક તરીકેની ભૂમિકામાં અને વિવેચકની મૂલ્યાંકનકર્તા તરીકેની ભૂમિકામાં એક અત્યંત સ્પષ્ટ ભેદ છે. શિક્ષણના ક્ષેત્રમાં આપણી પાસે એક એવો શિક્ષક છે જે શિક્ષણકળાનો અમલકર્તા છે અને એક ગૌણ પણ મહત્ત્વની શૈક્ષણિક વિચારક કે સંશોધનની ભૂમિકા ભજવતો શિક્ષક છે. એક આદર્શ શિક્ષક એ છે કે જે શિક્ષણ આપવાની તકનિકી બાબતનો સાચો નિષ્ણાત છે અને એટલો અનુભવી છે કે શિક્ષણ આપવાની કળા તેની બીજી પ્રવૃત્તિ છે તેમજ પરિણામ લાવવામાં એટલો સફળ છે કે તમામ લોકો તેને ઉદાહરણરૂપ વ્યક્તિ તરીકે ઓળખે છે અને આદર આપે છે. એક સાચા નિષ્ણાતની આવડત એ છે કે તેવી નિપુણતા કળામાં કે અન્ય ક્ષેત્રોમાં ખૂબ જ સરળતાથી ધ્યાને પડે છે, કારણ કે પરિપૂર્ણતાની એક વાસ્તવિક બાબત કે ચિહ્ન કે તેની નોંધ પસાર થવા માટે ટકી રહે છે. જો અન્ય કળાઓના મહાન કસબીઓ કે કલાકારોની તકનિકી આવડત, નિપુણતા કે પ્રસિદ્ધિ ભાવિ પેઢી માટે રાખવામાં આવે તો શિક્ષણ જ તેનાથી કેમ બાકાત રહે ? તે પણ એક કળા છે અને એક અત્યંત વિચક્ષણ કળા છે જે અન્ય કળાઓની જેમ જ ભાવિ પેઢીને પસાર કરવામાં આવવી જોઈએ. આપણું હાલનું સંશોધન શિક્ષણના ક્ષેત્રમાં આવા મહાન નિષ્ણાતો પેદા કરવા માટે જ હોવું જોઈએ.

અહીં સમાનતા અટકે છે. હાલની શિક્ષણપ્રથામાં, શિક્ષણનો ઝોક શિક્ષકોથી શરૂ થતો નથી. તે સમગ્ર શિક્ષણ-વ્યવસ્થા, કે જેમાં તેમનો સમાવેશ થયેલો છે અને તેને સત્તાઓ પ્રાપ્ત થાય છે, તેના કેન્દ્રીય અંગમાં તે સમાયેલું છે. સંપૂર્ણ તંત્રમાં શિક્ષકો ફક્ત વિશિષ્ટ કેન્દ્રો જ છે જેમની સરખામણી બાહ્ય નર્વસ સિસ્ટમની સીમાઓના જ્ઞાનતંતુઓ સાથે થઈ શકે.

જો આપણે આ સમરૂપતાને થોડી આગળ ધપાવીએ તો જાણવા મળે છે કે જે રીતે શરીરનું કોઈ તંત્ર શરીરની બહાર એક ક્ષણ પણ પોતાની મેળે કામ કરી શકે નહિ તે જ રીતે આધુનિક શિક્ષણ-પદ્ધતિ સમાજની બહાર રહીને સ્વતંત્ર રીતે કાર્ય કરી ન શકે અને જે રીતે એક પદ્ધતિ, પ્રથા કે અંગ અન્યનું પ્રતીક છે તે રીતે આપણે કેન્દ્રીય અને વિસ્તરણ વિસ્તારની એકરૂપતા જોઈ શકીએ છીએ. શિક્ષણ જેવી વિશાળ અને અતિ જટિલ પદ્ધતિ કે તંત્રમાં, રાષ્ટ્રીયકૃત જાહેર શાળાઓનું શિક્ષણ મેળવવાનો ઉદ્દેશ્ય ફક્ત બે પ્રકારની પદ્ધતિઓના સહકારી તંત્ર દ્વારા અથવા તો પૂરક તંત્ર દ્વારા જ પ્રાપ્ત

થઈ શકે છે. આ પૈકી પ્રથમ ભાગમાં પ્રત્યક્ષ વ્યવહાર અને શૈક્ષણિક આદર્શો અને વાસ્તવિક મૂલ્યસર્જનને સમર્પિત વિવિધ (પહોંચ બહારનાં) તત્ત્વોનો, તો બીજા ભાગમાં વહીવટી ફરજો અને સંશોધન સાથે કાર્ય પાર પાડવા કેન્દ્રીય વહીવટી તત્ત્વનો સમાવેશ થાય છે.

શૈક્ષણિક ભૂમિકાઓના સાપેક્ષ તંત્રની દૃષ્ટિમાં એક છેલ્લી કડી એક એવી સમજ સાથે ઉદ્ભવે છે કે શિક્ષણનો ઉદ્ભવ અને સમાજનો ઉદ્ભવ બે અલગ પ્રક્રિયાઓ ન હતી, પરંતુ બંને એકબીજાની જરૂરિયાતોમાંથી ઉદ્ભવેલ. જે રીતે મૂળભૂત રીતે સમાજની આર્થિક વ્યવસ્થા સરકારના હસ્તક્ષેપ વિના કે કોઈ મધ્યસ્થ સત્તાતંત્રના નિર્દેશ વિના હાથ ધરવામાં આવેલ હતી જે પાછળથી તે વધુ ને વધુ જટિલ થતાં નેતાગીરીની આવશ્યકતા સમાજની કામગીરીના સંચાલન માટે ઊભી થયેલ, તે જ રીતે શિક્ષણના ક્ષેત્રમાં પ્રથમ સ્થાનિક ચર્ચ શાળાઓ કે શિક્ષકો દ્વારા ઊભી થયેલ સંપૂર્ણપણે સ્વયં સંચાલિત અને ખાનગી શાળાઓ કે પેઢીઓ ધીમે ધીમે રાષ્ટ્રના પ્રદેશોમાં (રાજ્યના એકીકરણ બાદ) પરિણમી હતી. હવે શિક્ષણ એ જાહેર હિતની બાબત થયેલ હોઈ, પ્રજા વતી રાજ્ય કે રાષ્ટ્રએ તેનું સ્તર જોવાની અને તેના પર દેખરેખની કાર્યવાહી શરૂ કરી છે અને ફક્ત ખાનગી ક્ષેત્રને સહાયકી આપવાને બદલે શિક્ષણનો અંકુશ પોતાના હસ્તક લઈ લીધો છે. શિક્ષણપ્રથા અને તેની સાથે સંકળાયેલ કામગીરીની ભૂમિકા હવે પછીનાં પ્રકરણોમાં કરવામાં આવેલ છે.

શૈક્ષણિક તકનિકવિદ્ તરીકે શિક્ષકની ભૂમિકા

શિક્ષણમાં શિક્ષકની ભૂમિકાની ઉત્ક્રાંતિ

શૈક્ષણિક પ્રવૃત્તિઓની મુખ્ય બાબત તરીકે શિક્ષકો દ્વારા સમાજને આપવામાં આવતી લાભદાયી સેવાઓના અનન્ય ઉદ્દેશ્યના પ્રકારની તપાસ કરવી એટલે સમાજ તેમની પાસેથી શી અપેક્ષા રાખે છે તે પૂછવા જેવું છે. શ્રમના હિસ્સાનો કયો ભાગ કે ક્ષેત્ર તેમનું અલગ ક્ષેત્ર કે વિસ્તાર રચે છે ? તેમણે કઈ-કઈ જવાબદારીઓ પૂર્ણ કરવાની છે ? શિક્ષણને પુનર્જીવિત કરતાં પહેલાં આ પ્રશ્નોનો જવાબ મળવો જોઈએ.

શૈક્ષણિક સુધારાઓની ચર્ચામાં એવી સ્પષ્ટ અનુભૂતિ પ્રથમ ધારી લેવામાં આવે છે કે શિક્ષણને લગતી સરળ પૂર્વધારણાઓ કામ કરતી નથી. આપણે જૂના મુક્ત વિચારો ગમે તેટલો સમય સહન કેમ ન કરીએ, એ સ્પષ્ટ છે

કે વિદ્યાર્થીઓને ઉદાહરણરૂપ એવી વિદ્વાન અને પ્રખર વ્યક્તિ સાથે એક શિક્ષકના રૂપમાં એ અપેક્ષાએ મુલાકાત કરાવવાથી કે ગમે ત્યારે સુષુપ્ત રીતે કશુંક આકાર લેશે કે નિર્મૂળ થશે, એક સંપૂર્ણ શૈક્ષણિક વ્યવસ્થા પ્રાપ્ત કરી શકાય નહિ. પુનઃ, શિક્ષણ કેવું હોવું જોઈએ તેના અચોક્કસ વિચારો ઉપરના પ્રયાસોનું કશું ફળ મળતું નથી. આથી આપણે શિક્ષકની બદલાતી ભૂમિકા અને સંલગ્ન શૈક્ષણિક સંસ્થાઓના અનુરૂપ વિકાસના સંદર્ભમાં શિક્ષણની વૃદ્ધિની સમીક્ષા કરીએ.

પ્રથમ સમયગાળો : જ્ઞાનના પ્રત્યક્ષ પસારનો યુગ. મૌખિક સંસ્કૃતિઓમાં, એક સંપૂર્ણ શિક્ષકની લાયકાતો ત્રણ પ્રકારની છે : (અ) જે ભણાવવાનું છે તેનું પૂર્ણ જ્ઞાન (બ) આવા જ્ઞાનનો પ્રસાર કરવાની ક્ષમતા અને (ક) બાળકોના આદર્શ માટે ઉદાહરણરૂપ વ્યક્તિચરિત્ર. લેખનજગતની સંસ્કૃતિમાં સમજની વિશાળતા અને પ્રબળ યાદશક્તિ ખૂબ જ આદરણીય લાયકાતો છે.

દ્વિતીય સમયગાળો : છાપકામ તકનિકીના આગમન સાથે વધુ તૈયાર પ્રકારે જ્ઞાનનો પ્રસાર કરવાની અજમાયશ દ્વારા ભૂલસુધાર સુધારાઓનો યુગ. પ્રથમ તબક્કે, પાઠની પસંદગી અને વ્યવસ્થાનું કામ શિક્ષકો ઉપર છોડવામાં આવેલ છે. ત્યાર બાદ, વિદ્યાર્થીઓની સંખ્યામાં વૃદ્ધિ અને છાપકામ ઉદ્યોગોના વિકાસને કારણે સહાયક પાઠ્યપુસ્તકોના ઉપયોગ તરફ દોરી જાય છે. અલબત્ત, ઘણી નિષ્ણાત કળાઓ અને આવડતો અજમાયશ દ્વારા ભૂલસુધારા–પદ્ધતિ જ હજુ મેળવવી જરૂરી છે. માહિતી કાચા કે સાદા કાગળો ઉપર જ આપવામાં આવતી હોઈ, મોટા ભાગનો પ્રયોગાત્મક અનુભવ નકામો જાય છે.

ત્રીજો સમયગાળો : વિશિષ્ટ પાઠ્યપુસ્તક ઉત્પાદન. વિદ્યાર્થીઓની સંખ્યામાં વધારો થવાથી યોગ્ય માત્રામાં હોશિયાર અને નૈતિક વ્યક્તિત્વો, આદર્શ શિક્ષકોની જરૂરિયાતો પૂર્ણ કરવા માટે મળતાં નથી. સરકાર શિક્ષણકાર્યના વધુ કાર્યક્ષમ ઉપાયો માટે તલાશ કરે છે. શિક્ષકના સંપૂર્ણ વ્યક્તિત્વમાંથી. શીખવવાના પાઠના જ્ઞાનની એક લાયકાત જુદી પાડવાથી ભણાવવાની પદ્ધતિઓના અનુભવ અને તેના પ્રભુત્વ ઉપર ઘણું ધ્યાન કેન્દ્રિત થાય છે. શ્રમના આ વિભાજનમાં, વિદ્વાનો તેમનું ધ્યાન અને સમય શિક્ષણ આપવાના વાસ્તવિક કાર્યથી ભિન્ન રહીને, પાઠ્યપુસ્તકોના સંકલન અને એકત્રીકરણ પાછળ જ ફાળવે છે. જ્યાં સુધી પાઠ્યપુસ્તક પ્રમાણસિદ્ધ હોય અને સંદેશ મેળવવામાં કે પસાર કરવામાં શિક્ષકોને તાલીમ આપવામાં આવેલ હોય ત્યાં સુધી તેમણે આવરી લેવાના વિષયના નિષ્ણાત હોવાની જરૂર નથી.

આ તબક્કે શીખવવાની પ્રક્રિયામાં છપાયેલ શબ્દ હજુ વધારે અગ્રતા લે છે.

ચોથો સમયગાળો : માર્ગદર્શિત અભ્યાસનો યુગ. અહીં પ્રત્યક્ષ નિરીક્ષણ મારફતે તરતના જીવિત વાતાવરણની કુદરતી અને સામાજિક ઘટનાનો અભ્યાસ કરવામાં આવે છે અને જે રીતે જાણીતી ભાષાના સારા મુદ્દાઓ ઉપરના જ્ઞાનની વૃદ્ધિ માટે વ્યાકરણ અને પદ્ધતિ દર્શાવતાં પુસ્તકોનો ઉપયોગ કરવામાં આવે છે તે રીતે પાઠ્યપુસ્તકોનો ફક્ત પ્રસ્તુત સંદર્ભ સાહિત્ય તરીકે જ ઉપયોગ કરવામાં આવે છે.

પરંતુ આજના શિક્ષકો માટે આનો શું અર્થ છે ? એ દેખીતું છે કે ચોથા તબક્કામાં આપણે શિક્ષકોનો ઉપયોગ આ સમયગાળામાં ધ્યાને લેવાયેલી ભૂમિકાઓ ભજવવા માટે કરવા માટે ઘણા અગ્રેસર નથી. અત્યંત સામાન્ય શબ્દોમાં, આ સમયગાળાના શિક્ષકોની કામગીરી તેમના વિદ્યાર્થીઓનું હિત જાળવવાની છે કે જેથી વિદ્યાર્થીઓ તેમનું સાહિત્ય ગ્રહણ કરી શકે. પરંતુ ખરેખર આનો શો અર્થ છે ? શિક્ષકો ફક્ત માહિતીના પ્રસાર માટે જ નહિ, પરંતુ માહિતી–પ્રક્રિયાના ઉદ્દીપક તરીકે પણ કાર્ય કરે છે અને અસ્તિત્વ ધરાવે છે. તેઓ શિક્ષણસામગ્રી અને વિદ્યાર્થીઓની વચ્ચે રહેતા નથી, પરંતુ સંચાલનકર્તા તરીકે બાજુમાં રહે છે અને એ જુએ છે કે ધ્યાન આપવામાં આવે, જાળવવામાં આવે અને યોગ્ય માપ અને વધારાની સ્પષ્ટતાઓ સાથે તેનું સંમિશ્રણ કરવામાં આવે.

અહીં મૂળ ઉદ્દેશ્ય વિદ્યાર્થીઓને તેમના જીવનમાં પાઠની ઉપયોગિતાનો અનુભવ કરાવવાનો છે. અલબત્ત, જ્યારે તેઓ ઘણા યુવાન હોય છે ત્યારે શિક્ષકોએ એમના ઉપર વધારે ભાર મૂકવાની જરૂર પડે છે અને કામચલાઉ ધોરણે અન્ય શિક્ષણસામગ્રી મેળવવા માટે અને પ્રતિક્રિયાઓ જન્માવવા કાર્યરત રહેવું પડે છે. પણ એક નિયમ તરીકે આપણે કદી એ ભૂલવું ન જોઈએ કે શિક્ષક એ શિક્ષણ–પ્રક્રિયામાં ફક્ત એક જ પ્રવેશદ્વાર છે. વિદ્યાર્થીઓ વતી શિક્ષકો શીખી શકે નહિ, વિદ્યાર્થીઓએ જાતે જ શીખવાનું રહે છે. એમ કહી શકાય કે શિક્ષણકાર્ય માટેની તાકીદ એક એવી અનુભૂતિ સાથે આવે છે કે શિક્ષકો ગમે તે કેમ ન કરે, જો તેઓ વિદ્યાર્થીઓને તેમની જાતે જ કોઈ બાબત અનુભવવા ન દે તો આમ કરવાનો કોઈ અર્થ નથી.

શિક્ષકના માટે આ બદલ અત્યંત સંવેદનશીલતા જરૂરી છે, એક એવી જાગૃતિ અને તે પણ અનન્ય એવા રાષ્ટ્રીય અને સામાજિક વાતાવરણની, કે જેમાં તે ભણાવે છે અને જેમાં વિદ્યાર્થીઓને આવા વાસ્તવિક સંજોગોમાં મૂલ્યની

અનુભૂતિ કરાવીને અને સમાજ અને કુદરત સાથે અનુકૂલન સાધીને વિદ્યાર્થીઓને પરિચિત કરવાના સ્વાર્થરહિત સમર્પણનો સમાવેશ થયેલ હોય છે. શિક્ષકે એક એવી સંવેદનશીલતા દાખવવાની હોય છે કે જે એક દાયણ દાખવે છે અને જે આત્મ–અનુભૂતિની પ્રક્રિયામાં, તેના ઉપર અંકુશ મેળવ્યા વિના, તેના માર્ગમા ન આવીને ફક્ત તૈયાર પગે ઊભા ઊભા મદદરૂપ થાય છે.

શિક્ષણસામગ્રીની વૃદ્ધિના સંદર્ભમાં પણ આપણે શિક્ષકની બદલાયેલી ભૂમિકા જોઈશું. અહીં ત્રણ તબક્કા નક્કી કરી શકાય. પ્રથમ તબક્કો એટલે પાઠ્યપુસ્તકનો તબક્કો. આ તબક્કામાં શિક્ષક વર્ગ સામે ઊભો રહે છે અને પુસ્તકોને શિક્ષણ આપવાના સાધન તરીકે પ્રયોજીને, શાબ્દિક રીતે પાઠ સ્પષ્ટ કરીને તથા શારીરિક રીતે તેનો નિર્દેશ કરીને તે આ કાર્ય બજાવે છે. બીજું સંદર્ભ સામગ્રીને લગતું છે. પ્રથમ તબક્કાની જેમ જ અહીં પાઠ્યપુસ્તક સામગ્રી ઉપર ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવાનું ચાલુ રહે છે. પરંતુ હવે ચિત્રો, વાસ્તવિક પદાર્થો, નકશા, નમૂના વગેરે જેવી સામગ્રી દ્વારા તેની પૂર્તિ થાય છે. વર્ગખંડમાં રસ જાગૃત કરવા અને શિક્ષણનો વ્યાપ વધારવા તેને લાવવામાં આવે છે. ત્રીજો અનુભવલક્ષી શિક્ષણને લગતો તબક્કો છે. આ તબક્કામાં હાલ છે તેવું કુદરતી અને સામાજિક વાતાવરણ શિક્ષણસામગ્રી પૂરી પાડે છે, જેમાં શિક્ષક એક માર્ગદર્શક તરીકે કાર્ય કરે છે અને વિદ્યાર્થીઓનો સંપર્ક તેમની આસપાસના વિશ્વ સાથે કરાવવાની ફરજ બજાવે છે.

પાઠ આપવા માટેની મહત્ત્વની બાબતની અગત્ય માટે શિક્ષકને જોવામાં આવે છે. વિદ્યાર્થીઓ જે પોતે જ વાંચીને સમજી શકે તેવી સામગ્રી પાછળ શિક્ષકો ઘણો સમય બગાડે છે. ભાષાંતરરૂપે ઉપલબ્ધ ન હોય તેવાં લખાણો કે બૃહદ્ ફેલાવારૂપે ન હોય તેવી તદ્દન નવી માહિતી સિવાય, આવી જૂની–પુરાણી અને બિનકાર્યક્ષમ શિક્ષણ–પદ્ધતિનો આગ્રહ શા માટે રાખવો ? આમ કરવાથી જનસંપર્ક પહેલાનો સમય વ્યક્ત થાય છે જ્યારે શિક્ષકના મોંમાંથી નીકળેલ શબ્દ એક અચરજ ગણાતો હતો. ઉત્ક્રાંતિના પરિપ્રેક્ષ્યમાં જોતાં, શિક્ષણક્ષેત્રમાં એક એવું વલણ સ્પષ્ટ થાય છે કે જ્યાં શિક્ષકના માટે ખૂબ જ ઓછો પ્રયાસ કરવામાં આવે છે અને સાથે સાથે વિદ્યાર્થીઓની શક્તિ જાળવવામાં અને શીખવાની ક્ષમતા વધુ સારા અને ઓછા અનાવશ્યક વપરાશ માટે ઉપયોગમાં લેવામાં આવે છે. આમ, મેં પ્રારંભિક તબક્કાથી મહાવિશ્વવિદ્યાલય તબક્કા સુધી શિક્ષણમાં એક મુખ્ય પુનઃ દિશાનિર્દેશની શક્યતા જોઈ છે.

વધુમાં, હું એવું ભાખું છું કે ફક્ત શિક્ષકોનો બોજો હળવો કરવાથી

જ પરિવર્તન નહીં આવે, પરંતુ શિક્ષકોની સંખ્યા ઓછી કરવાથી પણ આમ થઈ શકશે. પાઠમાંથી સરળતાથી મળી રહેતાં બેદરકારીપૂર્ણ વક્તવ્યોને દૂર કરવાથી શિક્ષકોને, વિદ્યાર્થીઓને પાઠ્યપુસ્તકની માહિતીને સમજવામાં અને તેનો ઉપયોગ કરવામાં તેમનો આત્મવિશ્વાસ વધારવા માટેના અભ્યાસ કાર્યક્રમો ઉપર પ્રત્યક્ષપણે ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવામાં સહાય મળશે. તેમજ વિષયદીઠ એક શિક્ષકની જરૂરિયાત પણ નહીં રહે. શાળાદીઠ મર્યાદિત, તાલીમપ્રાપ્ત શિક્ષકો રાખવાથી અને ખાસ કરીને કેટલાક વર્ગો માટે એક શિક્ષક, કે જે સઘન અભ્યાસક્રમના જૂથો ભણાવતો હોય, તે વધુ પૂર્ણ માર્ગદર્શન જ નહીં આપે પણ વધુ સારાં શૈક્ષણિક પરિણામો મેળવી આપશે. અત્યાર સુધી પ્રચલિત એવા ખ્યાલથી આ ભાર અલગ હશે કે શિક્ષકે દરેક સમયે વર્ગમાં વિદ્યાર્થીઓ સમક્ષ હાજર રહેવું જોઈએ. અને મૂલ્ય પ્રત્યે સજાગ શિક્ષણ આપવું રહ્યું. મૂલ્યસર્જન માટે શિક્ષણના હેતુ માટે આત્મ-અભ્યાસ જવાબદારીઓ અને સન્માન પ્રથા વિદ્યાર્થીઓ માટે હિતકર સાબિત થશે. હાલના શિક્ષણમાં આ બદલાવ એક સંપૂર્ણ સુધારો કરશે. પરંતુ આ બદલાવના લાભ માત્રના વિચારથી જ હું એમ માનું છું કે હવે આપણા માટે આ સમય પાકી ગયો છે.

શિક્ષકની લાયકાતો અને જુસ્સો

શિક્ષણ-જગતના મારા ત્રીસથી વધારે વર્ષના અનુભવના આધારે હું એમ માનવા પ્રેરાઉં છું કે પોતાના રક્ષણ માટે ચિંતિત હોય અને સેવાઓ બજાવવા માટે ઓછી ચિંતા રાખતા હોય તેવી વ્યક્તિઓ હાલ શિક્ષકો સિવાય અન્ય કોઈ નથી. રાષ્ટ્રના જીવન કે સમગ્ર સમાજના હિતનો ખ્યાલ રાખવા માટે વ્યક્તિગત ચડતી કે પ્રતિષ્ઠાથી આગળ વધીને વિચાર કરવા શિક્ષકો ક્વચિત જ પ્રયાસ કરે છે. જ્યારે કોઈ એક (શિક્ષક) વ્યક્તિ તેના પોતાના અંગત હિતને આગળ કરવાની એક પણ તક જતી કરતો નથી ત્યારે મને એ જોઈને શરમ અને હતાશાની લાગણી ઉદ્ભવે છે કે શિક્ષણ-સમુદાયમાંના કોઈક જ જાહેર હિત જાળવવા કેવી રીતે સેવાઓ આપવી તે વિશેની ચર્ચામાં ભાગ લેવાનું પણ વિચારે છે. ચાળીસ વર્ષના ઉપદેશ બાદ સાક્યમુનિએ જે કડવું સત્ય ઉચ્ચાર્યું હતું તે હું મારાં આટલાં વર્ષોના અનુભવ બાદ યાદ કરું છું. ''અન્યોને બચાવવાનો પ્રયત્ન કર્યા વિના જેઓ પોતાના ઉદ્ધારનો પ્રયાસ કરે છે તેઓ કદી બુદ્ધત્વ પામતા નથી.''

જ્યારે શિક્ષકો તેમના બંધુઓના રખેવાળ કે બાળકોના પાલનહાર બને

છે ત્યારે જ તેઓ સમર્થ શિક્ષક બને છે. આ સંદર્ભમાં તેઓ પ્રયોજિત નીતિશાસ્ત્રીઓ છે. સારા અને ખરાબનો ન્યાય કરવા તેમણે હંમેશાં તત્પર રહેવું જોઈએ અને તદ્દનુસાર કાર્ય કરવા તેમની શક્તિઓ અને માન્યતાઓ સાથે તેઓ સંમત હોવા જોઈએ. આ એક વિચિત્ર જવાબદારી છે અને આપણે તે કોઈ પણ વ્યક્તિ ઉપર નાખી દેવા ઇચ્છીએ તેવી છે.

હું જે કહેવા માગું છું તે એ છે કે શિક્ષણના વ્યવસાયનો ખ્યાલ એ પૂર્વધારણા રાખે છે કે શિક્ષક એક ઉદાહરણરૂપ માણસજાત તરીકે રહે છે, જીવનપથમાં એક માર્ગદર્શક સ્તંભ તરીકે તે કાર્ય કરે છે. શિક્ષક માટેની આદર્શ લાયકાતો અંગેની કોઈ ચર્ચામાં એ નિશ્ચિતપણે ધારી લેવામાં આવે છે કે આ લાયકાતો ધારણ કરનારને સમાજ ખાસ કરીને આના માટે જ માન આપે છે. વિદ્યાર્થીઓની વય તથા શાળાકીય સ્તરને ધ્યાને લીધા સિવાય, આમાં પ્રારંભિકથી મહાવિશ્વવિદ્યાલયના શિક્ષણમાં કોઈ અલગાવ કે ભેદ હોતો નથી. આ ધોરણો કે લાયકાતો ન ધરાવતી કોઈ પણ વ્યક્તિ શિક્ષક તરીકે કામ કરે છે ત્યારે તે એક છેતરપિંડી જ દાખવે છે.

આવી લાયકાતો કઈ હોવી ઘટે તે માટે આપણે આપણી જાતને જ પ્રશ્ન પૂછવો રહ્યો. એક બાબત ચોક્કસ છે. આ કાર્ય માટેની વ્યક્તિ એક સંપૂર્ણ વ્યક્તિ હોવી જોઈએ, અર્થાત્ એક એવા વ્યક્તિત્વવાળી તેમના વિચાર અને વ્યવહારમાં સમાનતા હોય. શિક્ષકની લાયકાતોનો સમગ્ર વિચાર પુનઃ તેના વ્યક્તિત્વ અને અંગત વ્યવહારમાં બુદ્ધિગમ્ય વર્તનની તરફ જ વળે છે. ઘણા સમયથી તે બદલાયો નથી, કે પછી બદલાશે પણ નહિ. સાંસ્કૃતિક પતન, રાજકીય દબાણ કે સંકુચિત વિચારધારા ધરાવતી વ્યક્તિના ઈર્ષ્યાખોર આયોજનના કારણે પણ નહિ. એમ માનવાને કોઈ કારણ નથી કે લોકો ભવિષ્યમાં સાચા વ્યક્તિત્વને આદર આપવાનું અને ઓળખવાનું બંધ કરશે કારણ કે તે માનવ વ્યક્તિત્વ છે અને મૂળભૂત રીતે માનવો દાનવ–પ્રકૃતિના નથી.

ઉતાવળિયા અન્વેક્ષકો દ્વારા કે જેઓના વ્યસ્ત કાર્યક્રમોને કારણે તેઓ દર વર્ષે ટૂંકી મુલાકાતો દરમિયાન શિક્ષકો અંગે આવી ઊડતી મુલાકાતોમાં ઉપરછલ્લી ધારણા અને ત્વરિત નિર્ણયો બાંધે છે, તેમજ એવા લોકોના દ્વારા કે જેઓના સ્વાર્થપૂર્ણ હિતોના કારણે તેઓ શિક્ષકોનું મૂલ્યાંકન ખરાબ રીતે કરે છે તેવા લોકોનું શિક્ષકોનું મૂલ્યાંકન માન્ય રાખવું ન જોઈએ. શિક્ષકનું સાચું મૂલ્યાંકન તેણે ભણાવેલ વિદ્યાર્થીની છેલ્લાં કેટલાંક વર્ષોની શૈક્ષણિક સિદ્ધિના આંકડાના આધારે થવી જોઈએ. અહીં કોઈ છેતરપિંડી શક્ય નથી.

શિક્ષકનું કાર્ય કે તેની મહેનત અહીં સ્પષ્ટ દેખાશે.

આને આપણે બીજી રીતે જોઈએ. ભૂતકાળમાં જ્યારે વિદ્યાર્થીઓ શિક્ષકોના પડછાયાથી પણ ત્રણ ફૂટ દૂર રહી ચાલતા હતા તેની સામે હવે શાળાઓમાં કોલાહલ અને અશિસ્ત જણાય છે. શું આનું કારણ શિક્ષક–વિદ્યાર્થીઓ વચ્ચેના ઔચિત્યના સંબંધો ખૂબ જ ખરાબ હોવાને કારણે છે ? શું આમ, શિક્ષકોની કપટી અને છેતરપિંડીયુક્ત છાપના કારણે બને છે ? શિક્ષકો પસંદ કરવાની સમગ્ર પ્રક્રિયા શું ખોટી રીતે નથી થઈ રહી ? અહીં કોઈને દોષ દઈ શકાય નહિ કારણ કે વણમાગેલી, વણજાણેલી અને સંકલન વિનાની નીતિઓમાં સ્પષ્ટ થાય છે તે રીતે, શિક્ષણની વાસ્તવિકતા તરફ સમાજ દ્વારા કરવામાં આવતી સમજણના અભાવે દર્શાવવામાં આવતી ઉપેક્ષા અને ઘૃણા આનું મૂળ છે.

પરંતુ પુનઃ અહીં આપણને આ આશા રાખવાનો કોઈ અધિકાર નથી કે હાલની જરૂર જગ્યાઓ/સ્થાનો ભરવા માટે સાચા વ્યક્તિત્વવાળી પૂરતી વ્યક્તિઓ આપણને મળી રહેશે કારણ કે આ એ સમય છે કે જ્યાં નીતિને ઘડનારા વ્યક્તિઓ પસંદ કરવા માટે પણ આપણે સાધારણ કરતાં પણ નીચેના સ્તરની વ્યક્તિઓ પસંદ કરવાની રહે છે. આ બધું ખૂબ જ અણધાર્યું અને ઝડપથી થયેલું છે. શિક્ષણ માટે શિક્ષક–તાલીમની આપણી ઝડપી કાર્યવાહીના પરિણામે જો આપણને અણઘડ અર્ધવ્યવસાયી વ્યક્તિઓ પ્રાપ્ત નહિ થાય તો બીજું શું મળશે ? શિક્ષણમાં હાલ જે પતન થઈ રહ્યું છે તેનું આ કારણ છે. આથી હું પુનઃ એ ઉલ્લેખ કરું છું કે શિક્ષક–પસંદગીમાં આદરણીય અને સાચા વ્યક્તિત્વની વ્યક્તિઓ પસંદ કરવામાં આવે.

આ પરિસ્થિતિમાં સુધારો કરવા માટે આપણે પ્રથમ તો પસંદગીનાં ધોરણો નક્કી કરવા રહ્યાં. ત્યાર બાદ તેમને કેવી રીતે લાગુ પાડવાં તેનું સંશોધન કરવું રહ્યું. મારી દૃષ્ટિએ શિક્ષકની જરૂરી લાયકાતો પૈકી ઓછામાં ઓછી જે લાયકાતો અતિઆવશ્યક છે તે નીચે મુજબની છે :

(1) વ્યવસાયી જ્ઞાનની કેટલીક માત્રા, અર્થાત્ શિક્ષણકાર્ય માટે શિક્ષણના સિદ્ધાંતો લાગુ પાડવા માટે શાળાકીય અનુભવ અને પૂર્વભૂમિકા હોવા જોઈએ. ઉપરાંત, સમગ્ર વિશ્વની માહિતીની જાણકારી માટે શિક્ષક પાસે હોય તેવી આતુરતા અને પ્રવર્તમાન વિષયો ઉપરની હથોટી હોવી જરૂરી છે. અને જે રીતે પ્રાથમિક શાળાનાં બાળકોની જવાબદારી શિક્ષકો પાસે છે, કે જેમની સમગ્ર જિંદગી આ શિક્ષકોએ ઘડવાની છે, તે જ રીતે શૈક્ષણિક વ્યવસાયીઓ

તરીકેની શિક્ષકોની જવાબદારી પણ તેમને શિક્ષણના સિદ્ધાંતો સાથે જરૂરી માત્રામાં પરિચિત રહેવાની ફરજ પાડે છે. આ ફક્ત સામાન્ય સમજ જ છે.

(2) આની, પૂર્વે, પોતાના પસંદગીના વ્યવસાયના વિશિષ્ટ જ્ઞાનને સમજી શકવા માટે તેમજ આ સંદર્ભની વિષય–સામ્રગી/સાહિત્યને અર્થપૂર્ણ રીતે સમજવા માટે શિક્ષકો પાસે સામાન્ય જ્ઞાનની વિશાળ અને વિસ્તૃત પશ્ચાદ્‌ભૂમિકા હોવી જરૂરી છે. એટલે કે, ઓછામાં ઓછું જુનિયર કૉલેજ કે માધ્યમિક કક્ષાનું શિક્ષણ (કે તેથી વધુ) તો હોવું જ જોઈએ.

(3) સમાજશાસ્ત્રને લગતી જાગૃતિ બે તબક્કામાં હોવી ઘટે. પ્રથમ તો, શિક્ષક શાળારૂપે જે સમાજ સંકલિત રીતે એકત્રિત છે તેમાં કાર્ય કરવા સક્ષમ હોવો જોઈએ. બીજું, વિદ્યાર્થીઓ માટે અસરકારક નમૂનારૂપ શિક્ષક તરીકે કાર્ય કરવા માટેનું એક સામાજિક વ્યક્તિત્વ અને ચારિત્ર્ય તે ધરાવતો હોવો જોઈએ. વિદ્યાર્થીઓના કોઈ જૂથને નિષ્ણાત બનાવવાના સંકુચિત પરિપ્રેક્ષ્યથી એક કદમ આગળ જોવા માટે આવા જૂથના ઉદ્દેશ્યો તે સમજી શકવો જોઈએ. તેમજ તેની સાથે સાથે સમગ્ર જૂથની નીતિ અને વ્યવસ્થાના બેવડા હેતુઓ ખાળી શકવા પણ તે સક્ષમ હોવો જોઈએ. શિક્ષકની મનઃસ્થિતિ અને મનોવલણનું કેન્દ્રબિંદુ સ્થાપિત કરવા તટસ્થતા અને સુરુચિની ભાવના સામાજિક જાગૃતિ દ્વારા આવવી જોઈએ.

સમાજની વ્યાખ્યા મુજબ શિક્ષક એક એવી વ્યક્તિ છે કે જે શ્રમના વિભાજનમાં, તેની પોતાની તમામ નિપુણતાથી શિક્ષણના વ્યવસાય સાથે સંકળાયેલી છે અને જે રીતે એક તબીબ નાવીન્ય કે રચનાત્મક પદ્ધતિઓ અપનાવે છે તે જ રીતે શિક્ષક એક શિક્ષિત તકનિકવિદ્‌ હોવો ઘટે. એ સત્ય છે કે વ્યાવસાયિક વ્યક્તિ ખાનગી વ્યક્તિ કરતાં વધુ સારી રીતે શિક્ષણ આપી શકે છે, જે શિક્ષકને એક શિક્ષક બનાવે છે. આપણે જોયું તેમ, ઓછામાં ઓછું એટલું તો અપેક્ષિત છે જ કે એક શિક્ષક તેના વિદ્યાર્થીઓને પાઠ્યપુસ્તકો દ્વારા તેમના અભ્યાસમાં માર્ગદર્શિત કરવામાં સક્ષમ હોવો જોઈએ તેમજ વધારે અભ્યાસ અને મહાવરા દ્વારા પદ્ધતિઓ અને પ્રયુક્તિઓમાં નિપુણતા મેળવી, વધુ જ્ઞાન આપી શકવા પણ તે સક્ષમ હોય તો તે બહુ હિતકર છે. આથી, જેમાંથી તક્નિકી સિદ્ધાંતો વ્યક્ત થાય છે તેવા શૈક્ષણિક સિદ્ધાંતોની શિક્ષકને તાલીમ આપવાની વૈજ્ઞાનિક પદ્ધતિની અતિ આવશ્યકતા છે. તેમજ શિક્ષણ માટે "કેવી રીતે કામગીરી કરવી"ના સૈદ્ધાંતિક પાઠ આપવાની પણ જરૂર છે. અજમાયશ દ્વારા ભૂલ–સુધાર–પદ્ધતિનાં વર્ષોમાં આંધળુંકિયા પ્રયાસો દ્વારા

મેળવેલી નિપુણતાવાળા શિક્ષકો આપણી પાસે હોય તે ચલાવી શકાય નહિ તેમજ જે રીતે ઉજ્જડ વિસ્તારમાં રહીને જ તબીબી જ્ઞાન અનુભવથી પ્રાપ્ત કરેલ તબીબો પાસે જેમ આપણને સારવાર લેવાનું પરવડે નહિ તે જ રીતે આવા શિક્ષકો પણ સમાજને પોષાય નહિ. બધી ધ્યાને લેવાની બાબતો વિચારતાં, શિક્ષકોના માટે તેમના શિક્ષણ માટે પ્રાથમિક લાયકાત એ હોવી જોઈએ કે તેઓ શિક્ષણની સૈદ્ધાંતિક તકનિકી સમજવા તેમજ આ તકનિકી જે શૈક્ષણિક સિદ્ધાંતો ઉપર આધારિત હોય તે સિદ્ધાંતોનું જ્ઞાન પણ હોવું જોઈએ.

શિક્ષક માટે આપણે ધ્યાને લીધેલ તમામ માપદંડો પૈકીના સૌથી મૂળભૂત એવાં નૈતિક માપદંડનું શું ? પુનઃ આજના જાહેર શિક્ષણ માટે જરૂરી સંખ્યામાં આ લાયકાત પ્રાપ્ત થવી મુશ્કેલ છે જે શિષ્યવૃત્તિમાં પ્રાપ્ત થાય છે. આપણે સુરુચિજન્ય વ્યક્તિઓની આવશ્યકતા છે, નહિ કે નૈતિક મહાનુભાવોની. પરંતુ સંપૂર્ણ અનૈતિક વ્યક્તિઓ પણ જરૂરી નથી. વિદ્વત્તાનાં અન્ય ક્ષેત્રોમાં આપણે સમાધાન કરવું પડશે અને દરેક શિક્ષક દરેક વિષયને સમજી શકે તેવી અપેક્ષા રાખવી જોઈએ નહિ. પરંતુ નીતિની બાબતમાં કોઈ છૂટછાટ મૂકી શકાય નહિ. શૈક્ષણિક સિદ્ધાંતોના મૂળમાં નૈતિકતા એ મહત્ત્વનું તત્ત્વ છે, જે બદલામાં શિક્ષણપ્રથાના માર્ગદર્શક સિદ્ધાંતો પૂરા પાડે છે. કોઈ પણ શિક્ષકને આમાંથી બાકાત રાખી શકાય નહિ.

ઘણાં પ્રકરણો અગાઉ આપણે ઑગસ્ટ કોમ્ટેના, માનવ–જ્ઞાનના વિકાસના ત્રણ તબક્કાઓ વિશે ચર્ચા કરી હતી. આ તબક્કામાં છેલ્લે એવી વ્યક્તિઓની આપણે ચર્ચા કરેલ કે જે અન્યોને બાકાત રાખીને પોતાનું સુખ શોધવાનો પ્રયાસ કરતી નથી પણ વાસ્તવમાં પોતાના સમુદાય અને રાષ્ટ્રના સમૂહ–જીવન માટે એક યા બીજા સ્વરૂપે પોતાની જાતને સમર્પિત કરે છે, અને ફક્ત આકસ્મિક પરિસ્થિતિમાં જ નહિ પણ પ્રત્યેક દિન તે આમ કરે છે. શિક્ષક માટે અન્ય કોઈ પણ વલણ કરતાં આ વધારે મહત્ત્વનું છે. તેનાથી તેમના વિચારમાં વિસ્તાર થવો જોઈએ તેમજ તેનો ફેલાવો થવો જોઈએ અને શૈક્ષણિક ધ્યેયો ઘડવામાં તેમના પ્રયાસોમાં સ્પષ્ટતા હોવી જોઈએ. સામાજિક ચેતના, શિક્ષણના સિદ્ધાંતો અને અંતે શિક્ષણપદ્ધતિ વ્યક્ત કરતી અને તેનો પાયો નાખતી આ અત્યંત કેન્દ્રિય નૈતિક દૃષ્ટિ પરત્વે આ શિક્ષક બનનારા ઉમેદવારો જાગૃત ન થાય ત્યાં સુધી તેઓ બિનઅસરકારક, અવાસ્તવિક અને અશુદ્ધ શિક્ષણપાઠ જ આપી શકે છે.

શિક્ષકો અને શિક્ષણકારો સામાન્યતઃ જે પણ કરે, નૈતિક શિક્ષણ એ

તેમનું સર્વ–સામાન્ય ધ્યેય હોવું જોઈએ. કલાકારો અને તકનિકવિદો જેવા અન્ય મુખ્ય રચયિતાઓથી શિક્ષકોને જુદા પાડતી રેખા શું આ જ નથી ? આમ, શિક્ષણકારો અને બિનશિક્ષણકારો વચ્ચેનો ગુણાત્મક અને ગુણવત્તાયુક્ત તફાવત, શિક્ષકોની મૂલ્યસર્જનની પ્રક્રિયામાં સંપૂર્ણપણે નૈતિક મૂલ્ય સાથે શિક્ષકોના જોડાણ ઉપર આવી અટકે છે. જો શિક્ષક અને શિક્ષણકારો આદર્શ નમૂનારૂપ શિક્ષકો તરીકે કામ કરે તો સૌથી વધારે તેઓ નૈતિક મૂલ્યની રચનામાં નૈતિક વ્યક્તિત્વ અને આદર્શ વ્યક્તિત્વ તરીકે હોવા જોઈએ. શિક્ષકના કાર્યની કોઈ પણ જરૂરિયાત હોય, તે કાર્યવાહી અને વલણો માટે સતત જાગૃત હોવા જોઈએ, ઘણા તુચ્છ આવાં વલણો કે કાર્યવાહી હોય તો પણ કે તેમની અનૈતિકતા, તેમના સમાજની એકતા તોડી નાખવા ધમકી આપતી હોય તો પણ શિક્ષકોએ જાગૃત રહેવું ઘટે.

નબળા શિક્ષણને કારણે કે ખરાબ નમૂનાઓ પાસેથી શીખેલ ખોટા પાઠો શીખવા જેવી સમસ્યાઓ ઉદ્‌ભવતી હું જોઈ શકું છું. જ્યારે આપણા નેતાઓ તેમની નૈતિકતાનો અભાવ દર્શાવે છે ત્યારે આપણા સમાજમાં કશુંક ચોક્કસ ખોટું છે જ. આ આપણી તિજોરીની ચાવીઓ ચોરોના હાથમાં આપવા જેવું છે. શિક્ષણમાં પણ આપણે ક્વચિત્ જ મહાન ધ્યેય ધરાવતા કે નાગરિક દૃષ્ટિ ધરાવતા શિક્ષકોને સમાજ–જીવનમાં સક્રિયપણે ભાગ લેતાં જોયા છે. આના બદલે, શિક્ષક સમુદાયનો મોટા ભાગનો હિસ્સો ઈર્ષ્યાખોરી, અફવા ફેલાવવાં જેવાં કાર્યોમાં રોકાયેલો જોવા મળે છે. વાસ્તવિક બાબતોની ચર્ચામાં તેઓ ખુલ્લી ચર્ચામાં એક બીજા સાથે મુકાબલો કરવામાં કે ટીકા કરવામાં કે ખરી ભૂલો શોધી કાઢી (તે સુધારવા) તે તરફ અંગુલિનિર્દેશ કરવાની હિંમત ધરાવતા નથી.

આ જ કારણોસર, નૈતિક શિક્ષણનો મૂળભૂત હેતુ અને કામકાજ જાહેર નૈતિકતાને ઊંચી લાવવાના હતા. પણ શું અન્વેક્ષકો કે શિક્ષણ મંત્રાલયના અધિકારીઓ તેમની આ નાગરિક જવાબદારીઓ ઉપર નજર રાખે છે ? ના. વાસ્તવિકતા એ છે કે તેઓ શિક્ષણના સારા અર્થને અને વાસ્તવિક અર્થને સમજી શકતા જ નથી. શાળાઓ રમતગમતમાં કે હસ્તકલાઓમાં કે અન્ય કળાઓમાં આગળ જઈ શકે છે, પણ જ્યાં સુધી તે સમાજની નૈતિક બદીઓ દૂર કરવા માટે પ્રયત્ન ન કરે, મને ભય છે કે તેઓ પ્રશ્નો વધારશે જ.

આ જ કારણસર, શાળાના શિક્ષકો, આચાર્યો વગેરે ગમે તેટલો પ્રયત્ન કેમ ન કરે અને સારા દેખાવ માટે, પુસ્તકોના સમાયોજન માટે અને ઉપરીઓને ખુશ રાખવા કે તેમના વખાણ કરવાની બાબતને તેમની દરરોજની ચિંતા કેમ

ન બનાવે, તેમની આંતરિક અશાંતિ સંવાદિતતાની ઊણપરૂપે સ્પષ્ટ દેખાશે જ. આ અશાંતિ છેવટે સમાજમાં જ ફેલાશે. હું પણ અહીં શાંત બેસી રહું નહિ કે આવું નુકસાન થાય તે જોઈ રહું નહિ. શિક્ષણ ચુસ્ત અન્વેક્ષણ હેઠળ જ થવું જોઈએ અને સમાજની ચેતના અને શિક્ષકની તાલીમ અને શૈક્ષણિક વહીવટીની અપેક્ષાઓ વધારવાની જ આ પ્રક્રિયા છે તેમ કહી શકાય. અન્ય વ્યવસાયોમાં કોઈ પણ પ્રથા કેમ ન હોય, સારા અને ખરાબનો તફાવત જ્યાં સૌથી અગ્રેસર છે તેવા શિક્ષકોની ઉદાસીનતા અને અચેતનપણું જ્યારે તેમને પીઠ બતાવવા તેમ જ સારા કે ખરાબને અવગણવા દોરે છે ત્યારે એ શિક્ષણની એક ગંભીર નિંદા જ કહી શકાય. જ્યાં સુધી શિક્ષણને શુદ્ધ કરવામાં ન આવે ત્યાં સુધી આપણે મૂલ્ય–ધોવાણનું આ ચક્ર પુનઃ નિર્માણ પામતું ને આગળ વધતું જ જોઈશું.

પ્રાથમિક શાળાના આચાર્યો માટે શિક્ષણમાં પરીક્ષા–પ્રથા

આ પ્રકરણમાં મારો નિબંધ એ છે કે શાળાના આચાર્યો સમાજની માંગને પહોંચી વળે અને સંપૂર્ણ ક્ષમતાથી પ્રાથમિક શાળાકીય શિક્ષણ આપી શકાય તે માટે, આપણે ફક્ત ક્ષમતાનાં ધોરણોનું એક વિસ્તૃત માળખું જ બનાવવાનું રહેતું નથી, પણ શિક્ષણ-સામગ્રીનું જ્ઞાન તથા અનુભવ તેમજ શિક્ષણપ્રથા કે પદ્ધતિનું સામાન્ય જ્ઞાન, શાળાકીય વહીવટનું જ્ઞાન, આ ધોરણો જાળવી રાખવા પરીક્ષાની એક કડક પદ્ધતિ પણ સ્થાપવાની રહે છે. સમગ્ર શિક્ષણ-સુધારામાં હું આને કેન્દ્રીય કે મહત્ત્વની બાબત તરીકે જ ગણું છું કારણ કે ખરાબ વહીવટ કરતી શાળાઓમાંથી થઈ રહેલી જોખમકારક હિજરત કરો. વર્ષે વધારે ને વધારે ખરાબ થતી જશે.

અત્યાર સુધી પસંદગી-પ્રથા કે પદ્ધતિ એક તદ્દન વાસી અને અરુચિકર બાબત જ હતી, જેમાં કોઈ હેતુલક્ષી ધોરણો જણાંતા નથી. આમ કોઈ કદાચ વિચારે તેમ, પસંદગી કરવાની ક્રિયા સારી સામાન્ય સમજ અને વિશ્વવ્યાપી અનુભવ, તત્કાલ જરૂરિયાત સંતોષવાની ક્ષમતા, ઉચ્ચ સ્થાનો સાથે સંબંધ રાખવા/જાળવવાની ખાસ વિશેષતા વગેરેની સામાન્ય સમજ ઉપર જ ચાલી રહેલ છે. અલબત્ત, પ્રસંગોપાત, આ રીતે ક્યારેક સારી વ્યક્તિઓ જાયાઓ મેળવે છે. પરંતુ આમ એક અકસ્માત જ હોય છે. મોટા ભાગે તો શિક્ષણના મુખ્ય હેતુ સાથે અસંગત કે કાર્યો સાથે અનુકૂળ હોય તેવા આપણે ઘણા બધા આચાર્યો જોઈએ છીએ. પ્રજાહીન આ તંત્રના ભય કે જોખમો જાણ

બહાર રહી જતાં નથી. ફક્ત વિકલ્પ તરીકે બીજો કોઈ ઉપાય કે વલણ કે અભિગમ પ્રાપ્ત ન હોવાને કારણે જ આમ બને છે.

આ સમસ્યાનો ઉકેલ કેવી રીતે લાવવો તેની વિચારણા પ્રથમ શૈક્ષણિક અન્વેક્ષણની પ્રથા ઉપર ભાર મૂકે છે. કેટલાંક ગણ્યાગાંઠ્યા અન્વેક્ષકોએ તેમના અન્વેક્ષણ દરમિયાન બધા જ જિલ્લાઓને આવરી લેવાતા થાય છે અને તેથી તેઓ દરેક શાળામાં ઓછો સમય આપી શકે છે. શાળાની ઉપરછલ્લી પરિસ્થિતિ અને કર્મચારીગણની ગુણવત્તાની આછીપાતળી માહિતી સિવાય તેઓ કશી માહિતી મેળવી શકે તેવી આશા રાખી શકાય નહિ. ચોક્કસાઈથી કહું તો, આ અન્વેક્ષકો તૈયારી વિના આવતા નથી તેથી તેઓ પરિસ્થિતિનો ચિતાર તો મેળવી જ લે છે અને એક સામાન્ય મનુષ્ય કરતાં સારી રીતે પરિસ્થિતિ જાણી લે છે, પરંતુ તે એક સામાન્ય સ્તરની જ હોય છે. આથી નોકરી આપવા બાબતે, કરાક તાજો કરવા બાબતે તેઓ જે ભલામણો કરે છે કે લખે છે તે ભાગ્યે જ સઘન હોય છે અને અહીં-તહીંથી મેળવેલ માહિતીના આધારે જ આ વિગતો તેઓ દર્શાવે છે.

આ માટે જરૂર છે એક તપાસ-યાદીની કે જેમાં પ્રારંભિક શાળાના આચાર્યોના કામનું મૂલ્યાંકન કરવાના પસંદગીનાં ધોરણો હોય, તે તૈયારી કરવી જરૂરી છે. ત્યાર બાદ પસંદગીની પ્રક્રિયાનો જ અભ્યાસ કરવો જરૂરી બને છે. આ પરત્વે આચાર્યોને ખરેખર શી કાર્યવાહી સોંપવામાં આવી છે અને આ ખરેખર ઉચિત નોકરીની આવશ્યકતાઓ રચે છે ખરી કે કેમ, તે તપાસવું આપણા માટે આવશ્યક બને છે. પ્રથમ નજરે આ ઘણું સ્પષ્ટ લાગે છે. પણ હકીકત એ છે કે સમાજ આવી વ્યવસ્થાની તાકીદની કદર કરતો નથી. આચાર્યો ખુદ પોતે શું કરવાના છે તે અંગે કોઈ ચોક્કસ ખ્યાલ ધરાવતા હોતા નથી. આથી તેઓ અન્વેક્ષક અધિકારીઓના દબાણ હેઠળ ઝૂકી જાય છે. અને જો કોઈ આંધળો આંધળાને દોરી જાય તેવી રમતની ટીકા કરવાનું વિચારે તો, તે માટે કોઈ પાસે હિંમત નથી.

આથી, આચાર્યોએ શું કરવાનું રહે છે ? આપણે તેમની સામેલગીરીના બે તબક્કાઓ જોઈશું :

(1) વહીવટી ફરજો, અર્થાત્ નિયંત્રણ માટે કે દરમિયાન થતી કેટલીક દુર્ઘટનાઓ કે ત્રુટીઓ નિવારવા માટે શાળાનો વહીવટ નિયમોનુસાર ચાલે તે જોવું.

(2) મૂલ્ય-રચનાના પ્રયત્નો અર્થાત્ તેમની હેઠળના શિક્ષકોની કાર્યક્ષમતા

વધારવા સક્રિય પ્રયાસો કરવા, અને તે રીતે વિદ્યાર્થીઓને વધુ અર્થપૂર્ણ શિક્ષણ પ્રત્યક્ષ રીતે પૂરું પાડવું. આમ કરવામાં કોઈ મોટો દેખાડો ન કરતાં ફક્ત એવા અંતરાયો જ દૂર કરવાના છે કે જે શિક્ષકોને તેમની નિપુણતા દર્શાવવામાં આડા આવતા હોય.

પ્રાથમિક શાળાના આચાર્યોના પ્રયત્નોમાં સામેલગીરીનું સક્રિય ક્ષેત્ર પ્રથમ ક્રમાંકનું મહત્ત્વ ધરાવે છે. હિસાબીકામ, રેકર્ડ-જાળવણી, સંકલન અને ઉચ્ચ અન્વેક્ષણ સાથે પૂર્તિ કરવી જેવાં કાર્યો ગૌણ મહત્ત્વ ધરાવે છે. મૂલ્યના કેન્દ્રીય ધ્યેયમાંથી જ પ્રત્યેક શાખાઓ બહાર આવે છે. જે શિક્ષણનું જીવન છે. જો ખૂબ ઓછો સમય અને પ્રયત્ન સક્રિય મૂલ્યસર્જન પાછળ આપવામાં આવે તો પણ આ એવા કાર્યનો ભાગ છે કે જેને નાબૂદ કરી ન શકાય, કારણ કે ત્યાં જ કામગીરીનો સાર કે સત્ત્વ છે. અન્ય પુનરાવર્તિત કરવાની કે યાંત્રિક વહીવટી કામગીરી ગૌણ કર્મચારીગણને જ સોંપવાની રહે છે. નિયત નિયમોના પાલન ઉપર અહેવાલ તૈયાર કરવાનું કે રેકર્ડ જાળવવાનું કાર્ય ગમે તેને સોંપી શકાય છે. બાળકોના શિક્ષણ માટે સર્વોત્તમ શરતો અને જોગવાઈઓ મૂલ્ય-સર્જન માટે ઘડવાનું કામ સાધારણ નથી અને ગમે તે વ્યક્તિને તે સોંપી ન શકાય.

પુનઃ સારા આચાર્યોએ કઈ શરતો પૂરી પાડવાની રહે છે ? સ્થિરતા એ સર્વ પ્રથમ અને અગ્રેસરની શરત છે. જે રીતે ઘરનો વડો ઘરની સલામતીની ખાતરી કરે છે તે રીતે આચાર્યનું પ્રથમ કાર્ય શાળામાં શાંતિપૂર્ણ શિસ્ત સ્થાપવાનું છે. સારી કામગીરી અને દેખાવનાં ગમે તેટલાં બાહ્યાવરણો ઊભાં કેમ કરવામાં ન આવે કે પછી જાહેર સંબંધો ઘણા જ કેમ સુધરે નહિ, તો પણ સૌથી વધુ લોકપ્રિય આચાર્ય પણ, જો તે શાળામાં લાંબા ગાળાની શિસ્ત અને શાંતિ સ્થાપી નહીં શકે, તો રાતોરાત અપ્રિય થઈ જશે અને અંધકારની ગર્તમાં ફેંકાઈ જશે. તે જ રીતે, કહેવાતી ઇનામો/ચંદ્રકો જીતતી શાળાઓ પણ કામચલાઉ કે આંશિક સિદ્ધિઓ અને ખાસ કાર્યક્રમો જ પ્રાપ્ત કરશે અને તેનો આનંદ ઉઠાવશે. મૂળભૂત ધોરણો નિયત કરવા લાંબા ગાળાના સુધારા અમલમાં મૂકવા માટે ઘણું બધું ધ્યાન આપવું પડશે.

આમ છતાં, અન્ય જાહેર વહીવટ કરતાં શિક્ષણનો વહીવટ થોડોક જુદો જ છે. આથી સરકારનાં અન્ય ક્ષેત્રોમાં થાય છે તે રીતે ત્વરિત સુધારા અહીં થઈ ન શકે. અન્ય ક્ષેત્રમાં પોતાની ઉપયોગિતા ગુમાવી ચૂક્યા હોય તેવાં વહીવટી સાધનો કે અંગોનો નાશ કરીને કે તેમને પુનઃ ગોઠવીને કે સમાયોજિત

કરીને ખર્ચમાં કાપ મૂકીને કે કાર્યને સુવ્યવસ્થિત કરીને સુધારાઓ વૈશ્વિક રીતે કરી શકાય છે.

આની સામે, આજના શિક્ષણમાં નાણાં એ ઘણા અર્થમાં એક મર્યાદિત પરિબળ બની ગયેલ છે. કારણ કે આધુનિક વાલીઓ/નાગરિકો જેમાં પોતાનાં સંતાનોનું ભાવિ જુએ છે તે શિક્ષણ જ છે. પોતાનાં બાળકો જરૂર કરતાં પણ વધારે શિક્ષણ પર્યાપ્ત-માત્રામાં મેળવે તે માટે સઘળા વધારાના પ્રયત્નો પણ કરે છે. કારણ કે જાહેર નાણાં દ્વારા પ્રાપ્ત થતી શાળાકીય સુવિધાઓથી તેમને ક્યારેય સંતોષ થતો નથી, અને તેથી પણ વિશેષ તો, શિક્ષકના વ્યક્તિત્વ વિશે તેમજ શિક્ષણપ્રથા વિશે તેઓ એક ખાસ આરક્ષણ કે ધારણા ધરાવે છે. લોકો જે ઇચ્છે છે તે સાદા બજેટ-કાપ કે ઉપરછલ્લાં દબાણપૂર્વકના ઘટાડા નહિ, પણ પૂર્ણ મૂલ્ય આધારિત-વિચારણાઓ આધારિત હકારાત્મક સુધારા અને ફેરફારો છે.

''તૂટી રહેલી માટીની દીવાલ ઉપર પ્લાસ્ટરકામ થઈ શકે નહિ.'' એ કહેવત અનુસાર, ગમે તેટલી બાહ્ય સહાય પણ આંતરિક પાયાના ઢાંચાનો ઉપાય લાવી શકે નહિ. સમગ્ર ઢાંચાના ચહેરામાં ફેરબદલ કરવાથી કે સામાન્ય જેવા ઉપાયોના થીગડાં મારવાથી શૈક્ષણિક સુધારાઓ થઈ ન શકે. આના માટે સમગ્ર સુધારા પાયાથી જ શરૂ કરવા રહ્યા.

બધે જ ખરાબ તત્ત્વોનો નિકાલ કરવા માટે વહીવટમાં સંપૂર્ણ સફાઈ કરવાની જરૂરિયાત વર્તાઈ રહી છે. આ સાચું છે - તમામ કર્મચારીગણ, કે જે તેની ઉપયોગિતા ગુમાવી બેઠો છે તેને કાઢી નાખવો અને જરૂર પડે તો દૂર કરવો. પણ શું તેના બદલે અયોગ્ય, અનુભવહીન અને અણઘડ કર્મચારીઓને લેવા ? અહીં આપણી પાસે તરફેણમાં જેટલી દલીલો છે તે સર્વને હું પડતી મૂકીશ. કારણ કે વર્ષોનો અનુભવ અને અભ્યાસ પ્રાપ્ત કરેલ શિક્ષકોની મૂલ્યવાન અનુભવની સંપત્તિને શું ફક્ત વહીવટમાં સુવ્યવસ્થિત સુધારા કરવાના હેતુસર જ આપણે ફેકીં દેવી ? પત્થરો મહીં રત્નોને પણ ફેંકી દે છે અને જે નિષ્ણાતો અને અણઆવડતવાળી વ્યક્તિઓ વચ્ચે ભેદ કરી શકતો નથી તેવો સુધારો શા કામનો ? આપણે બંને રીતે તે મેળવી શકીએ નહિ. નિષ્ણાત શિક્ષણવિદોના ધારી લેવાયેલ ઊંચા પગાર સામે આપણે નિંદા કરી શકીએ નહિ અને તેમને સ્થાને નવા, ઓછા પગારવાળા શિક્ષકોને મૂકવાનું કરી શકીએ નહિ, સાથે સાથે ગુણવત્તાયુક્ત શિક્ષણકર્તાઓની અછત અંગે પણ આપણે રોદણાં રડતા હોઈએ ત્યારે આ બાબત વિરોધાભાસ ઊભી કરે છે.

અર્થપૂર્ણ સુધારો અન્ય રીતે જ આવવો રહ્યો કારણ કે જ્યારે કોઈ શિક્ષક, કે જેની કાર્યક્ષમતા વિશે શંકા હોય, તેવા શિક્ષકને આપણે સખત કે સ્પષ્ટ પસંદગીના ધોરણોના અભાવે પસંદ કરી જ દીધેલ હોય ત્યારે પરિસ્થિતિની સાથે આંશિક રીતે પણ કામ લઈ શકાય નહિ. આના બદલે, આ નિયુક્તિ પામેલ વ્યકિતની શૈક્ષણિક ગુણવત્તા અને કાર્યક્ષમતામાં વધારો કરવા પ્રયત્નો કરવા ઘટે. ખાતરીપૂર્વક હું કહી શકું છું કે આનાં સારાં પરિણામો આવશે. જો આપણે ખંતપૂર્વક વ્યક્તિઓની પસંદગી કરવાની કામગીરી કરીને સર્વોચ્ચ માનવસ્રોતો એકઠા કરીશું અને આ માનવસ્રોતોનું સંકલન કરવા અને તેને માર્ગદર્શન આપવા માટે સક્ષમ વ્યકિતઓ શોધવા તેટલા જ કાળજીપૂર્વકના પ્રયત્નો કરીશું તો અન્વેક્ષકની કે નિરીક્ષણની કામગીરી ઓછી કરવામાં કોઈ સમસ્યા ઉદ્ભવશે નહિ તેની મને ખાતરી છે.

અહીં આપણે આપણા મૂળ પ્રશ્ન ઉપર પરત આવીએ છીએ. આપણે કાર્યક્ષમ લાયકાત ધરાવતી વ્યક્તિઓ, ખાસ કરીને શિક્ષણ સાથે સંકળાયેલ હોય તેવી શોધવી કેવી રીતે અને તેમને પસંદ કરવા માટે કોઈ વ્યક્તિ પાસે કઈ લાયકાતો જોઈએ ? મારું માનવું છે કે આ માટે આગળ વધવામાં સારામાં સારો માર્ગ એ છે કે સર્વપ્રથમ તો જે વ્યક્તિ પોતાનો આત્મવિશ્વાસ, લગન, સમર્પણ અને પોતાના સ્થાન માટે આદર ધરાવતી હોય તેવી વ્યક્તિને આચાર્યના સ્થાન માટે પસંદ કરવા, એક શિસ્તબદ્ધ પરીક્ષાપદ્ધતિ તૈયાર કરવી. ત્યાર બાદ શિક્ષકોની પસંદગી માટે આવી, આચાર્ય તરીકે પસંદગી થયેલ વ્યક્તિઓને સત્તા આપવી અને અણઆવડતવાળી કે બિનકાર્યક્ષમ વ્યક્તિઓને દૂર કરવા, નાપસંદ કરવા કે પછી તેમને માર્ગદર્શન આપવા આ આચાર્યોને છૂટ આપવી, જેથી શિક્ષણ માટેના કર્મચારીગણની કાર્યક્ષમતામાં વધુ પતન ન થાય અને તેથી પણ આગળ, નિપુણ અને દક્ષ વ્યક્તિની કાર્યક્ષમતામાં વધારો થાય. આમ, હવે પછી રજૂ થનાર અલગ દરખાસ્ત માટે નવા શિક્ષક ઉમેદવારમાં ઉચ્ચ કક્ષાની ક્ષમતા વિકસાવવાની બાબત બાજુએ રાખીને, આપણે પદધારી શિક્ષકોમાં આગેવાન શિક્ષકને ઓળખવા માટે એક પરીક્ષાપદ્ધતિ ઘડવા માટે જરૂરી લઘુત્તમ જરૂરિયાતો દર્શાવવા તરફ આપણું ધ્યાન કેન્દ્રિત કરીશું :

1. પરીક્ષાની સત્તા : કાયદાકીય, તબીબી અને તાંત્રિક વ્યવસાયોની પરીક્ષાપદ્ધતિ પ્રમાણે જ મહત્ત્વની જગ્યાઓના વર્તમાન પદાધિકારીઓ તથા તેવી જગ્યા માટેના ઉમેદવારોની પરીક્ષા લેવા માટે ઓછામાં ઓછું માધ્યમિક શિક્ષણનું શિક્ષણ મંત્રાલયનું પ્રમાણપત્ર ધરાવતા શિક્ષણશાસ્ત્રી તથા સમાજશાસ્ત્ર

અને અન્ય સંબંધિત વિદ્યાશાખાના વિદ્વાનોનું બનેલું પરીક્ષા બોર્ડ જવાબદાર રહેશે.

2. પરીક્ષાનું ઘટક : પ્રાથમિક શાળાના આચાર્યની કામગીરી સાથે સીધા સંકળાયેલા શૈક્ષણિક અભ્યાસોના સ્થાનનું નિદર્શન કરવા માટે વૈજ્ઞાનિક તાલીમ અને શૈક્ષણિક પદ્ધતિઓના ઉત્તરોત્તર વધતા જતા અનુભવને વિશેષ મહત્ત્વ આપી નિબંધનો ઉપયોગ કરવામાં આવશે. (કમનસીબે શૈક્ષણિક સંશોધનો આ તબક્કે પ્રાયોગિક પદ્ધતિઓમાં હજુય અક્ષમ્ય રીતે નબળાં છે. શિક્ષણના પ્રાયોગિક અભ્યાસને સમર્પિત હોય તેવી સુવિધાઓની એટલે કે ખરેખરના મહાવરામાંથી જન્મેલી વાસ્તવિક શિક્ષણલક્ષી પરિસ્થિતિમાં હકીકતે અમલ કરી શકાય તેવી શૈક્ષણિક વ્યૂહરચનાઓની આપણને અપેક્ષા છે.)

3. પરીક્ષાનો ઉદ્દેશ : જેમના તાબામાં શાળા મૂકવામાં આવી છે તેવા અને જેમને ભાવિ નાગરિકોનું ઘડતર સોંપવામાં આવ્યું છે તેવી વ્યક્તિઓ આંધળી અંતઃસ્ફૂરણા અને સિદ્ધાંતોથી જ કાર્ય ન કરતાં પોતાના ક્ષેત્રની બૌદ્ધિક તથા વૈજ્ઞાનિક સમજથી કાર્ય કરે તેની કાળજી પરીક્ષા રાખશે.

તબીબ, વકીલ, ઔષધશાસ્ત્રી અને તેવા ઉચ્ચકક્ષાના વ્યવસાય પોતાના વ્યવસાય અનુરૂપ ઉચ્ચ કક્ષાનો વિશિષ્ટ અભ્યાસ માંગી લે છે. તેવી જ રીતે પ્રાથમિક શાળાના શિક્ષકો માટે સામાન્ય માધ્યમિક શાળાના શિક્ષણથી વધુમાં પોતાના વ્યવસાયના ઉચ્ચ કક્ષાના જ્ઞાનની જરૂર છે. માત્ર આમ હશે તો જ તેઓ પોતાની ફરજો પદ્ધતિસર નિભાવી શકશે અને વૈજ્ઞાનિક સંશોધનોને અમલમાં મૂકી શકશે.

આજ દિન સુધી શિક્ષકોની સમસ્યા એ છે કે ગમે તે રીતે કામ ચલાવવું તેમના માટે સહેલું હતું કારણ કે સ્વનિર્ણય લેવા અક્ષમ હોવાથી પોતાના બચાવમાં ટીકાટીપ્પણ કરવા અક્ષમ બાળકો સાથે જ શિક્ષકોને પનારો પડ્યો છે અને તેથી શિક્ષણકારોએ અધ્યાપન મનફાવે તેમ કર્યું છે જેની છેક હમણા સુધી ખરાબ અસરો થઈ નથી. અતિ સામાન્ય વ્યક્તિ પણ પોતે વધારે અભ્યાસ કર્યા વગર પોતાનો સમય વ્યર્થ વ્યતીત કરી શકે અને એ જ રીતે ઘણા શિક્ષકો દસ કે વીસ વર્ષ સુધી કંઈ નવું મેળવ્યા વગર કે મૂલ્યોનું અસરકારક નિર્માણ કર્યા વગર જ થકાવી નાંખે તેવા સ્વાધ્યાયોનું વર્ષો સુધી માત્ર પુનરાવર્તન જ કરતા હોય છે. પોતે વેડફેલા સમયના બદલામાં જેમની પાસે વિદ્યાર્થીઓને આપવા જેવું ખરેખર કંઈ જ નથી તેવા શિક્ષકો માત્ર પોતાના સીમિત અનુભવ પર આધાર રાખી આખરે તો નિર્દય, દૂરાગ્રહી શિક્ષણવિદ્

જ બની રહે છે. આવા અસંખ્ય શિક્ષકોના સંકલન અને માર્ગદર્શન માટે જવાબદાર આચાર્યો પાસે અભ્યાસલક્ષી પ્રવૃત્તિઓ તથા પ્રાયોગિક કૌશલ્ય પર બહેતર કાબુ હોવો જોઈએ.

પચાસથી પણ વધારે વર્ષો સુધી મનફાવે તે રસ્તો લેવા દીધો હોવાથી શિક્ષણ આજે આ મુકામે આવી ઊભું છે. એક એક કરી વણસી ગયેલી સમસ્યાઓને એક દિવસમાં ઉકેલી શકાય નહીં. જે નકારાત્મક અસરો ઘણી જ વ્યાપક છે અને તેને સુધારવા માટે વ્યાપકપણે ઘણા અભ્યાસો તથા નક્કર સૂચનોની જરૂર પડશે. આ બધાં માટે આ સમય ઘણો સુયોગ્ય છે. આ બાબતે ઉપર વર્ણવેલી યોજના જેવી ચકાસણી-પદ્ધતિનો અમલ કરી આપણે એક નવી શરૂઆત કરી શકીએ. જેનાથી ખાલી હોદ્દાઓ માટે મુખ્ય ઉમેદવારો માટે ચોક્કસ તાલીમલક્ષી જરૂરિયાતો નક્કી કરવામાં મદદ મળશે.

શિક્ષકોની રોજગાર-શરતોમાં સૂચિત સુધારા :

જાહેર શિક્ષણ માટેના શિક્ષકોની રોજગાર-શરતોમાં સુધારા કરવામાં શિક્ષકોને ખુશ રાખવા કે જનતાને ખુશ રાખવી એ એક મોટી સમસ્યા છે, કારણ કે બન્ને એકબીજાની તદ્દન વિરુદ્ધ હોય તેવું જણાય છે. કોઈ પણ શિક્ષણવિદ્ એવં કદી નહીં કહે કે નાણાકીય જોગવાઈઓ કોઈ પણ રીતે વધારે પડતી હતી, જ્યારે આમજનતા માટે પોતાના જીવન-ધોરણની મર્યાદામાં રહી અનંત જરૂરિયાતો પૂર્ણ કરવાનું લગભગ અશક્ય જ લાગે છે. આપણને સુધારવા સતત પ્રયત્નશીલ રાજકારણીઓનો આપણે આભાર માનવો રહ્યો, પરંતુ તેની સાથોસાથ આપણો પગાર આમજનતા પર લાદવામાં આવતા કરોમાંથી આવે છે તેની યાદ રાખવી પણ જરૂરી છે.

તો ચાલો આપણે રોજગારની વર્તમાન શરતો ખરેખર વધારે પડતી છે કે નહીં તે અંગે વિચારણા કરીએ. આવી બાબતોનો આધાર વર્તમાન આર્થિક પરિસ્થિતિ અને સમાજની સમૃદ્ધિ કે મંદી પર નિર્ભર રહે છે. ઉદાહરણ તરીકે વિશ્વયુદ્ધ વચગાળામાં જ્યારે ઉદ્યોગો પૂરબહારમાં ખીલ્યા હતા ત્યારે ધંધાર્થીઓની તુલનામાં શિક્ષકોના પગાર એટલા હતા કે ઘણા સારા શિક્ષકો ધંધામાં ખેંચાઈ ગયા હતા. જ્યારે યુદ્ધ પૂરું થયું અને અર્થતંત્રમાં અચાનક મંદી આવી ત્યારે ઘણા પોતાના જૂના વ્યવસાયમાં પાછા ફરવા માંગતા હતા. આર્થિક પરિસ્થિતિ સતત બદલાતી રહેતી હોવાથી કોઈ એક ચુસ્ત નિયમ બનાવી દેવો મુશ્કેલ છે. આપણા વ્યવસાયના પ્રવર્તમાન આર્થિક લાભો જોતાં

હું કહીશ કે આપણામાંના લગભગ કોઈ પણ શિક્ષણકારો એવો દાવો નહીં કરી શકે કે તેઓને સમાજનાં અન્ય ક્ષેત્રો કરતાં ઓછું વળતર મળે છે. અધ્યાપન મંદિરમાં પ્રવેશ મેળવવા માટે દસમા ધોરણમાં થઈ રહેલી તીવ્ર હરીફાઈ પરથી આપણા વ્યવસાયના આર્થિક પાસાનો ખ્યાલ આવશે. નિખાલસપણે કહીએ તો મોટાભાગના સ્વનિર્ભર વ્યક્તિઓ માટે આપણી રોજગાર-શરતો ઈર્ષા થાય તેવી છે.

તો પછી પ્રાથમિક શિક્ષણક્ષેત્રમાં સક્ષમ વ્યક્તિઓને પૂરતા પ્રમાણમાં આકર્ષવામાં આપણે નિષ્ફળ શા માટે રહ્યા છીએ ? આ માટે કંઈક બીજું કારણ પણ હોવું જોઈએ. સમસ્યાનું મૂળ વર્તમાન શરતોમાં નહીં પરંતુ ભવિષ્યમાં છે. કારકીર્દિની શરૂઆતનો પગાર કદાચ સારો હશે, કદાચ જરૂરથી પણ વધારે સારો, પરંતુ પછીથી પ્રગતિ સ્થગિત થઈ જાય છે. સરકાર, લશ્કર અથવા ખાનગી સાહસમાં પગારવધારાની તુલનામાં આપણને વીસ કે ત્રીસ વર્ષમાં કોઈ ખાસ આર્થિક પ્રગતિ દેખાતી નથી. પગારવધારા માટે નગર કે જિલ્લાના સ્થાનિક અર્થતંત્ર પાસે માંગણી કરવાની હોવાથી પગારવધારા માટેની પદ્ધતિમાં સરળતા નથી. શિક્ષકોની ભરતીમાં આ એક મોટો અવરોધ છે, તેથી જ લઘુત્તમ પગારમર્યાદાવાળા નહીં, પણ મહત્તમ પગારમર્યાદાવાળા સુધારા થવા જોઈએ.

તો પછી આપણે રોજગારના લાભોની ઉચ્ચ કક્ષા કેવી રીતે નક્કી કરીશું ? મેં સાંભળ્યુ છે કે આગળ પડતા યુરોપીય દેશોમાં રોજગારીની શરતો આકર્ષક રાખવામાં આવે છે જેથી તેજસ્વી વ્યક્તિઓ પોતાની સમગ્ર કારકીર્દિ દરમિયાન શિક્ષણને વળગી રહે. આ પગલે ચાલી જાપાનમાં પણ કંઈક આવું જ કરવાની જરૂર છે. મને લાગે છે કે આ યોગ્ય ઉપાય છે. અગાઉ જણાવ્યું તેમ માનવ-સંપત્તિનું ક્ષમતાની દૃષ્ટિએ મૂલ્યાંકન કરવા કે પારખવા માટે કોઈ હેતુલક્ષી ધારાધોરણ અસ્તિત્વમાં નથી. આવા ધારાધોરણના અભાવમાં સાચી ઉત્કૃષ્ટતાને ન્યાય આપવો અશક્ય છે. જો શિક્ષણકારોના પગારધોરણની મહત્તમ મર્યાદા વધારવામાં આવે તો આપણે ઉત્કૃષ્ટતાના ધોરણના અભાવને સુધારવો પડશે.

શિક્ષણકારો સાથેના વ્યવહારના વધુ વાસ્તવિક પાસા તરફ જતાં આપણે સાચી બાહોશીને ઓળખતા અને આપણે જ્યાં માન અને જ્યાં યશ આપવાનો હોય ત્યાં યશ આપવા તૈયાર રહેવું જોઈએ. એવા પણ ઘણા શિક્ષણકારો છે જેમને યોગ્ય આવકાર મળવો જોઈએ. પરંતુ આવા શિક્ષણકારોને પણ નથી કાયદેસરની માન્યતા મળતી કે નથી નિરીક્ષકનું પદ મળતું. શિક્ષકો પોતાના

કાર્યમાં આત્મશ્રદ્ધાવાન બને અને પોતાના કૌશલ્યનો મહત્તમ ઉપયોગ કરવા પ્રેરાય તે માટે આપણો સમાજ ડૉકટરો, વકીલો, ઔદ્યોગિક એન્જિનિયરો, કારીગરો તથા કલાકારોને જે માનભરી માન્યતા, આવકાર આપે છે તેવી જ માનસભર માન્યતા શિક્ષકોને પણ મળવી ઘટે. તેઓ પર વધુ પડતી વહીવટી દખલ કે દબાણ ન લાવવાં જોઈએ. શિક્ષકોને પોતાના વ્યવસાયમાં ઉત્કૃષ્ટતા માટે માન્યતા મળે તે શિક્ષકો માટે તથા તેમના કાર્ય માટે ગૌરવની બાબત છે. પરંતુ આ ક્ષણ સુધી તેઓને આવી માન્યતા મળી નથી.

વધુમાં શિક્ષકોને પોતાના અગત્ય વિશે જાગૃતિ આવે તો તેની દૂરોગામી અસરો થશે. પોતાના જ્ઞાન અને અનુભવોનો વારસો ભાવિ પેઢીને આપવા યોગ્ય છે તેવી પ્રતીતિ શિક્ષકને થવી જોઈએ. અઢળક માહિતી અને સાંસ્કૃતિક સંપત્તિના આ અમૂલ્ય ખજાનાથી ભાવિ શિક્ષકોની પેઢી જો વંચિત રહી જાય તો સમાજને થનાર નુકસાનની કલ્પના કરી જુઓ. નોકરીની સીડીમાં વારસાઈ બઢતી મેળવવા સિવાય પણ તેઓની શ્રેષ્ઠતાને માન્યતા આપવાનો અન્ય રસ્તો હોવો જ જોઈએ. આમ જો થઈ ન શકે તો સમાજના અન્ય પદાધિકારીઓને અનાયાસે જે માનમોભો મળે છે તેવાં જ માનમોભો શિક્ષકને પણ મળવાં જોઈએ.

શિક્ષકોના અભ્યાસમાં સૂચિત સુધારા :

શિક્ષક-તાલીમ કાર્યક્રમમાં સુધારણા માટે સામાન્ય વિચારણા :

શિક્ષકોના અભ્યાસને સુધારવાની શિક્ષણ મંત્રાલયની દરખાસ્ત રજૂ કરનાર અધિકારીઓ તથા ખુદ મંત્રીઓએ પોતે પણ કદી અધ્યાપન મંદિરમાં અભ્યાસ કર્યો નથી તે એક નોંધપાત્ર મુદ્દો છે. એક વર્તમાનપત્રમાં આ પ્રસ્તાવ વિશે લખાયું છે કે "આયોજન પ્રમાણે જેમને શિક્ષણ સાથે કદી નાતો હતો નહીં કે છે નહીં તેવા મંત્રીમંજળના નવા નેતાઓ શિક્ષણકારોના પડખે ઊભા રહેશે એવી અપેક્ષા રખાય છે, પરંતુ ખરેખર તો તેઓ સમાજની માંગણીનું જ પ્રતિબિંબ પાડે છે." એક દૃષ્ટિએ આ સારું પગલું છે કે જેથી આમજનતા પણ શૈક્ષણિક બાબતોની ચર્ચામાં ભાગ લઈ શકશે. પરંતુ મંત્રીમંડળના આ પગલામાં શિક્ષકો પ્રત્યેના દેખીતા અવિશ્વાસ અને તે પ્રત્યે લોકોના પ્રત્યાઘાતો શિક્ષકો માટે ચિંતાનો વિષય બનવો જોઈએ. છેક આ કક્ષા સુધી ઊતરી આવવા માટે આપણે માત્ર આપણો જ વાંક કાઢી શકીએ તેમ છીએ.

ભૂલ ગમે તેની હોય, પરંતુ હું માનું છું કે લેવા ધારેલાં પગલાંથી વધુમાં વધુ ટૂંકા ગાળાના ઉપાયો જ મળશે. આ પ્રસ્તાવનું આયુષ્ય થોડાં વર્ષોથી વધારે નહીં હોય તેવી મને આશંકા છે. આજે સક્રિય હોય તેવા શિક્ષણકારો પ્રત્યેના અવિશ્વાસથી જેઓએ આ રસ્તો લેવાનું નક્કી કર્યું છે તેઓ અને તેમને ટેકો આપનાર સમાજ, ભાવિ સામે જોઈ દૂરંદેશી દાખવતો નથી તેનાથી હું નિરાશ થયો છું.

આજનો પરિસ્થિતિજન્ય અને છેવાડાની ક્ષતિઓ ભરપાઈ કરવાની ઝડપી તક મેળવવા કરતાં શિક્ષણના પાયાના આંતરિક બળને પ્રતિબિંબિત કરતી નીતિઓ સ્થાપવાની તક ઝડપી લેવી વધુ બહેતર રહ્યું હોત. બીજા શબ્દોમાં કહીએ તો માત્ર સામાજિક વાસ્તવિકતાઓ જ નિર્ણાયક પરિબળ નથી હોતી. અગત્યનો શૈક્ષણિક ભાવાર્થ પણ આ ગણતરીમાં લેવાવો જોઈએ. જેમના માટે ઝડપી પરિણામો લાવવા જરૂરી છે તેવા આમજનતાના અધીરીઆ વહીવટકર્તા અને ઘડવૈયાઓને આ રસ્તો કદાચ લાંબો લાગશે, પરંતુ હું એવું માનું છું કે સારો તબીબ માંદગીનાં માત્ર દેખીતાં ચિહ્નોની વિગતવાર ચકાસણી જ નહીં કરે પરંતુ તેનામાં દર્દીના શરીરના સમગ્ર પરીક્ષણની ધીરજ અને દૂરંદેશી પણ હશે જ. સમાજજીવનો જ આ એક ભાગ સમગ્ર સમાજ કે તેના અન્ય દરેક ભાગ સાથે કેટલી વિશાળ અને અંતર્ગત રીતે સંબંધ ધરાવે છે તે આપણે સ્વીકારવું જ રહ્યું.

સામાજિક પરિસ્થિતિની સમગ્ર માંગોનું સામૂહિક અને હેતુલક્ષી મૂલ્યાંકન કરવામાં જ્યારે આપણે સફળ થઈશું ત્યાર બાદ જ અધ્યાપન સુધારવાના મૂળ પ્રસ્તાવો યોગ્ય ગણાશે. આમ કરવાથી શિક્ષકે સમાજમાં ભજવવાના ભાગના પુનર્મૂલ્યાંકનના મૂળભૂત સિદ્ધાંતોથી સાવ વિરુદ્ધની જરૂરિયાત ઊભી થશે. શિક્ષકોએ શું અને કેવી રીતે કરવું તેનો પણ વિચાર કરવામાં આવે તો ચિત્ર વધુ સ્પષ્ટ બનશે અને શિક્ષણને અને ખાસ કરીને અધ્યાપનને યોગ્ય દિશા આપવાના પ્રયત્નો ચેતનવંતા બનશે.

હમણાં સુધી અધ્યાપન માત્ર અભ્યાસક્રમનું જ્ઞાન જ અગત્યનું છે તેવી છીછરી માન્યતા પર જ ચાલતું હતું. આ એકલક્ષી વિચારસરણીને સુધારી ત્રિલક્ષી અભિગમ અપનાવવાનો સમય પાકી ગયો છે.

1. સામાન્ય કેળવણી સંબંધી–અભ્યાસલક્ષી અભ્યાસ, આવરી લેવાના વિવિધ વિષયો પર પ્રભુત્વ મેળવવું.

2. પ્રાસ્તાવિક પ્રક્રિયા–પદ્ધતિ, શૈક્ષણિક પદ્ધતિઓમાં જ્ઞાન અને અનુભવ

તથા વિવિધ વિષયોમાં અભ્યાસનું માર્ગદર્શન સંપાદિત કરવાં.

3. નૈતિકતાની કેળવણી – વ્યક્તિત્વ–વિકાસ, આદર્શ વ્યક્તિ તરીકેની સભાનતા શિક્ષકોમાં લાવવી જે અન્ય બે લક્ષ્યો માટે પાયારૂપ છે. આ ત્રણ લક્ષ્યોને વધુ અસરકારક બનાવવા માટે શિક્ષક બનતાં પહેલાં શિક્ષકો પોતે જ દરેક તબક્કે સૂચના મેળવતો એક વિદ્યાર્થી છે તે સમજવું પડશે.

	શૈક્ષણિક તત્ત્વ	**પદ્ધતિ**	**નીતિ**
વિદ્યાર્થી તબક્ક	માહિતીનું સંકલન અને જ્ઞાનનો વાસ્તવિક જીવનમાં ઉપયોગ	પ્રત્યક્ષ સૂચનાને યાદ રાખી તેની નોંધ રાખવા માટે જરૂરી બોલવા તથા લખવાનું કૌશલ્ય પ્રાપ્ત કરવું	શિક્ષકના ઉદાહરણને અનુસરીને નૈતિક સિદ્ધાંતોનો સમજપૂર્વક અમલ કરવો. કૌશલ્ય પ્રાપ્ત કરવું.
શિક્ષક તબક્કે	મૂલ્યોના ઘડતર માટે માહિતી એકત્રિત કરી તેનો અમલ થાય તેવું માર્ગદર્શન આપવું.	સ્તંભન અને સ્મૃતિ જેવાં પાયારૂપ કૌશલ્યો પ્રસ્તુત કરવાની રીતનો અભ્યાસ અને ઉપયોગ કરવો.	નૈતિક મૂલ્યના ઘડતરનું માર્ગદર્શન કરવા માટે પોતે જ આદર્શ બનવું.
શિક્ષક તાલીમ તબક્કે	અભ્યાસલક્ષી પદ્ધતિઓના અભ્યાસનું નિદર્શન કરવું અને માહિતી પૂરી પાડવી.	પ્રારંભિક પશ્ચાદ્‌ભૂમિના સામાન્ય જ્ઞાનના અભ્યાસનું નિર્દેશન કરવું.	વ્યક્તિત્વ–ઘડતરમાં પદ્ધતિસરની સહાય કરવી.

મહદ્ અંશે વર્તમાન તાલીમ કાર્યક્રમોમાં શિક્ષણ સંબંધી તત્ત્વજ્ઞાનને જ અગ્રતા આપવામાં આવે છે. શિક્ષકોની તાલીમમાં તાંત્રિક અને નૈતિક દૃષ્ટિકોણની હજુ સુધીતો અવગણના જ કરવામાં આવી છે. આપણામાં શૈક્ષણિક હોદ્દાઓ માટેની પશ્ચાદ્‌ભૂમિના જ્ઞાનની મૂળભૂત વ્યાખ્યાનો જ અભાવ નથી, પરંતુ જરૂરી કૌશલ્યો અને તાંત્રિક જ્ઞાનની ચોક્કસ વિગતો હજુ ય પ્રાથમિક છે જ્યારે શિક્ષણમાં નૈતિક રીતે નક્કર માનવીય સ્રોતોને આકારીએ અને પસંદ કરવાનાં ધોરણો લશ્કર જેવા ક્ષેત્રનાં ધોરણો જેવાં જ બનાવવાં જરૂરી છે.

શૈક્ષણિક અભ્યાસોમાં શિક્ષકપદના ઉમેદવારોને વ્યાવસાયિક કૌશલ્યનું માર્ગદર્શન આપવાના મૂલ્યને માન્યતા મળી નહોતી તે દિવસોમાં અધ્યાપન મંદિરના તાંત્રિક પાસા પ્રત્યેની અવગણના દેખીતી જ હશે, જ્યારે હવે આપણને પ્રતીત થયું છે કે શિક્ષણલક્ષી વૈજ્ઞાનિક સંશોધનો વાસ્તવિક અનુભવમાંથી નીપજેલા અને વાસ્તવિક અનુભવો સાથે સંકળાયેલાં હોવાં જોઈએ ત્યારે આપણે ટેકનિકને અમલમાં મૂકવા પર ભાર આપવો જોઈએ. શૈક્ષણિક સિદ્ધાંતોને સંપૂર્ણ કરવા આપણે અભ્યાસના માર્ગદર્શનના ઉપાયોને નિયંત્રિત કરતા સિદ્ધાંતોને

વૈજ્ઞાનિક ઢબે સ્થાપિત કરવા પડશે. જો આજના અંધાધૂંધીભર્યા શિક્ષણને આપણે વિદ્યાર્થી માટે માર્ગદર્શક બનતા સ્પષ્ટ હેતુમાં પરિવર્તિત કરી શકીએ તો મારા માનવા મુજબ શિક્ષણની નક્કર યોજનાઓ અત્યાર સુધી આપણને પરેશાન કરતી અનિશ્ચિતતાઓને પરાજય આપશે. જેમ જેમ સત્રો જતાં જશે તેમ તેમ શિક્ષણ વધુ અસરકારક બનશે. શિક્ષકો જેમ જેમ પોતાના અધ્યાપનમાં રસ લેતા થશે તેમ તેમ તેઓ અન્ય વ્યાવસાયિક સિદ્ધિઓ જેટલી જ અગત્યની શિક્ષણકલામાં પારંગત બનશે.

વ્યાવસાયિકતા માટે માત્ર પદ્ધતિ એ જ લાયકાતનું ધોરણ નથી. તે માટે નૈતિક જવાબદારી તથા સામાજિક જાગૃતિની પણ જરૂર પડે છે. પ્રાથમિક શાળાના શિક્ષકોને દરેક ધોરણદીઠ સિત્તેર વિદ્યાર્થીનો હવાલો સોંપવામાં આવે અને દરેક વિદ્યાર્થી અજોડ હોય તો માત્ર નિર્જીવ પદ્ધતિનો ઉપયોગ કરી એકસરખું કૃત્રિમ પરિણામ લાવવાની આપણી ઇચ્છા નથી. જો આપણે એકવાર ઉત્પાદનલક્ષી દૃષ્ટિકોણ છોડીશું તો શિસ્તનો પ્રશ્ન ઉપસ્થિત થશે. અભ્યાસક્રમ સિવાયની ઇતર પ્રવૃત્તિઓ, કાર્યક્ષેત્રની મુલાકાત અને જેમાં વિદ્યાર્થીઓ માટે ખરેખર જોખમની શક્યતા છે તેવી પ્રવૃત્તિઓ સમસ્યાની ગંભીરતા દર્શાવે છે. જો કોઈ વિદ્યાર્થીને ઈજા થાય કે તે મૃત્યુ પામે તો તે શિક્ષણના સંકુચિત સંદર્ભની બહારનો મોટો મુદ્દો બની જાય છે. સંપૂર્ણ મંજૂરી આપવાની તરફેણ કરનાર શિક્ષણની વાસ્તવિકતાઓથી કેટલો અલ્પપરિચિત તે દર્શાવે છે. શિક્ષણ એ એક કલા હોઈ શકે પરંતુ કલાકારોની માફક શિક્ષકોએ અચેતન વસ્તુઓ સાથે કામ નથી કરવાનું. શિક્ષણ એ આખરે તો એક નૈતિક પ્રતિજ્ઞા જ છે.

દરેક શિક્ષકમાં તેણે પોતાના કામમાં કરેલ પ્રયત્નના પ્રમાણની બાબતે ભાગ્યે જ તફાવત જોવા મળશે. તેમના નક્કી કરેલા હેતુઓની સાપેક્ષ કક્ષા, માપ, વર્ગ અને વ્યાપ પરથી તેઓ શું કરે છે તેનો તફાવત સમજાઈ જશે. અસરકારકતાની દૃષ્ટિએ એક શિક્ષક બીજા શિક્ષક જેવો નથી અને તેમની બદલાતી પરિસ્થિતિની સાથોસાથ નવાં કાર્યો સોંપવાં તે તેઓ સાથે ખો રમવા જેટલું બિનઅસરકારક પુરવાર થશે. આખરી લક્ષ્ય નજર સમક્ષ રાખીને જ શિક્ષકોને તાલીમ આપવી વધુ સારું રહેશે. શિક્ષકોમાં સભાનતા લાવવાથી ગમે તેવી પરિસ્થિતિને પહોંચી વળવાની શિક્ષકની ક્ષમતા વધુ અસરકારક બનશે અને તેથી ખર્ચાળ એવી પુનઃકાર્યસોંપણી અને ગોઠવણની જરૂરત નહીં ઊભી થાય. સાચા અર્થમાં શૈક્ષણિક વ્યવસાય એટલે મહત્તમ લવચિકતા.

અધ્યાપન–પદ્ધતિની પુનઃ રચનાના પ્રયત્નનો વ્યૂહ આપણે જ્યાંથી

શરૂઆત કરીએ છીએ તેવી સૈદ્ધાંતિક માન્યતાની કક્ષાએ સુનિશ્ચિત થશે. જો આ મુદ્દો સાબિત ન થાય તો આજ સુધીની નિષ્ફળતાઓ નિરર્થક છે.

શાળા–પદ્ધતિ શરૂ કરવામાં આવી ત્યારે માત્ર રાષ્ટ્રીય કક્ષાએ શિક્ષણનો પ્રસાર કરવા માટે વધુ માત્રામાં ઝડપથી શિક્ષકો કેવી રીતે બહાર પાડવા તેના પર જ વિચારણા થતી હતી. જેથી દેખીતી રીતે જ ગુણવત્તા કરતાં જથ્થા પર વધારે ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવામાં આવતું હતું. પરંતુ જાપાની શિક્ષણમાં હવે આવી વિચારસરણી ચરમ સીમાએ પહોંચી છે, પરંતુ હવે આપણી પાસે ઉપલબ્ધ સુવિધાઓનો જથ્થાલક્ષી અભિગમ છોડી ગુણવત્તાલક્ષી અભિગમ અપનાવવાનો સમય પાકી ગયો છે. આપણી પાસે તથ્યો છે. ચાલો, આપણે હવેથી આપણા આયોજનમાં શિક્ષકતત્ત્વ બાબતે વધુ ચોક્કસાઈભર્યા બનીએ. નીચેના પ્રશ્નોના ચોક્કસાઈપૂર્વકના જવાબ મળવા જરૂરી છે :

1. શું શિક્ષકો માટેના શિક્ષણના કદમાં જ ફરક પડવાનો છે અને તેના તત્ત્વમાં નહીં? શું આજના આયોજનમાં શિક્ષણ માત્ર માહિતીની કક્ષામાં સુધારા અથવા થોડી કામગીરી કરી થોડું વિસ્તૃત બનીને ચાલુ રહેશે, પરંતુ વધારાનો વિશિષ્ટ પદ્ધતિસરનો અભ્યાસ અથવા પ્રાયોગિક તાલીમ નહીં બને?

2. અધ્યાપન શું બળજબરી બની જશે કે પછી શિક્ષકોને તેમની પોતાની સંશોધન અને તેના અમલની પ્રક્રિયામાંથી જ પસાર થવું પડશે? અધ્યાપન મંદિરો શું ભણાવવા ફરજિયાત હોય તેવા માહિતીના વિષમ ટુકડાઓનો જ પ્રસાર કરનાર છે કે પછી આવી શાળાઓ વિદ્યાર્થીઓને અભ્યાસ અને સંશોધન પ્રક્રિયામાં અસરકારક રીતે મદદરૂપ થવાનું જરૂરી જ્ઞાન મેળવવામાં શિક્ષકોને સહાયરૂપ થતાં કેન્દ્રોની ગરજ સારશે અને શિક્ષકોને સહભાગી પદ્ધતિઓનો મહાવરો કરવા દેશે?

વિશિષ્ટ વ્યાવસાયિક માહિતીના કયા કયા મુદ્દા શિક્ષકતાલીમ કાર્યક્રમમાં સામેલ કરવાપાત્ર છે તે તે સામાન્ય વ્યક્તિ જેટલું જ્ઞાન ધરાવતી કોઈપણ વ્યક્તિ નક્કી કરી શકશે નહીં તે કહેવું જરૂરી જણાયું નથી. તો પછી આ કોણ નક્કી કરશે?

શિક્ષણવિદોમાં પણ આવી વિશિષ્ટ સમસ્યા પર સામાન્ય વ્યક્તિથી અધિક સમજ નહીં હોય તેવી કદાચ શંકા જાય. આ તબક્કા સુધી અધ્યાપન મંદિર આચાર્યોની એક સંચાલન સમિતિ આ નિર્ણય લેતી હતી કારણ કે વહીવટી પાંખ એવું માનતી હતી કે તેઓ જ આવા નિર્ણય લેવા માટે સવિશેષ લાયકાત ધરાવે છે. પરંતુ વસ્તુની ગુણવત્તા સુધારવા માટે સીધા ગ્રાહકને પૂછવાને બદલે

ઉત્પાદનકર્તાને પૂછવાથી જે પરિણામ આવે તેવું આચાર્યોની સંચાલન સમિતિને આ કામ સોંપવાથી બન્યું છે. સુધારાવાદી વિચારધારા માટે આપણે માલ પૂરો પાડનાર પાસે ન જતાં વપરાશકારની અપેક્ષાઓ નજર સમક્ષ રાખવી જોઈએ. તેથી અધ્યાપનથી જેઓ શિક્ષિત થવાના છે અને અધ્યાપન મંદિરો આચાર્યોની અંતર્સૂઝ માટે જેઓ સાચા સ્રોત સમાન છે તેવા પ્રાથમિક શાળાના પ્રવૃત્ત આચાર્યોને જ પૂછીએ તો કેવું? છતાં આ તબક્કે આપણે કોને પૂછવું તે પસંદ કરવાનું છે. આપણે જેમની મહત્તા, અનુભવ અને શિક્ષણ સુધારવાના સંશોધન પરની વૈજ્ઞાનિક પકડ પરથી સાબિત થયેલી છે તેવા પ્રાથમિક શાળાના આચાર્યોનો અભિગમ જાણવો પડશે. આપણે આ નક્કી કરી શકીએ તે પૂર્વે આપણે શિક્ષકની અને તેમાં પણ ખાસ કરીને પ્રાથમિક શિક્ષકની ભૂમિકાના માહાત્મ્યને પુનઃ ચકાસવાની જરૂર છે. ચાલો આપણે શિક્ષકના સ્વરૂપમાં રહેલા શિક્ષણના તત્ત્વજ્ઞાન પર વિચારણા કરીએ :

(1) શું શિક્ષકો માહિતી પહોંચાડનારા છે કે પછી સંશોધનજન્ય શિક્ષણની પ્રક્રિયાના માર્ગદર્શક છે? શિક્ષકની પ્રથમ ભૂમિકાનો સ્વીકાર થયો તે જ આજ દિન સુધીની સમસ્યાઓનું સાચું કારણ છે. ઘણા સમય પહેલાં સૉક્રેટિસે કહ્યું હતું કે "જ્ઞાન કદી મોકલી શકાતું નથી" પરંતુ આ શબ્દોનો અર્થ સાચી રીતે આજ સુધી આપણી સમજમાં ઊતર્યો નથી.

આમ શિક્ષકોએ વિદ્યાર્થીઓના પોતાના આગવા અભિપ્રાયો ઘડવાના વધુ સારા રસ્તા માટેના પ્રયત્નોને યોગ્ય દિશામાં વાળવાને બદલે પોતાના વિદ્યાર્થીઓના માનસમાં માહિતી આરોપણ કરવામાં જ પોતાનો સમય વ્યતીત કર્યો છે. આનો જ્યારે સ્વીકાર થશે ત્યારબાદ જ અધ્યાપન સભ્યોને માર્ગદર્શન આપવા માટે શિક્ષકો તૈયાર કરવાનું કાર્ય સૌથી વધુ અગત્યનું બનશે.

વધુમાં, જ્ઞાન–સંપાદનનું માર્ગદર્શન માત્ર મનના અંતર્જીવનમાં કહેવાતા જ્ઞાન પાછળની દોડ જેટલું જ મર્યાદિત નહીં રહે, પરંતુ તે દુનિયામાં કાર્ય કરવા જેવા જાહેર જીવનમાં પણ લાગુ પડશે. બોધની માનસિક પ્રક્રિયા કે કાર્ય કરતાં કરતાં થયેલી મૂલ્યોની રચનામાંથી થયેલા જ્ઞાનનું ઘડતર અને અભ્યાસલક્ષી શિક્ષણમાં જોડાયેલાઓનું ઘડતર સમાન છે તે બાબતને અધ્યાપનમાં માન્યતા મળવી જોઈએ. માનવીય પ્રવૃત્તિનાં તમામ પાસાં ફાયદો, સારપ અને સુંદરતાના ત્રિકોણીય માળખામાં જ કાર્યરત હોય છે. આ બાબત શિક્ષકોના કાર્યને તેમ જ તેમના શિક્ષણને પણ લાગુ પડે છે.

(2) મૂલ્યોના ઘડતરમાં નૈતિક સારપનું પાસું શિક્ષકો માટે પ્રાથમિક

ચિંતાનો વિષય છે તો સામાન્ય વ્યક્તિમાં હોય તેનાથી વિશેષ નૈતિકતાઓનું શિક્ષકોના વ્યક્તિગત ચારિત્ર્યમાં આરોપણ કરવું તે અધ્યાપનની દ્વિતીય અગત્ય ધરાવતી બાબત છે.

(3) ઉપરોક્ત બન્ને બાબતોના અભ્યાસક્રમમાં વિષયે વિષયે બહુ ઓછો તફાવત છે : શિક્ષકોને અભ્યાસમાં સહાયકારક થવાની તથા મૂલ્યોના ઘડતરની પદ્ધતિમાં તાલીમ અને જ્ઞાનની જરૂર છે અને તેઓ ભલે ગમે તે ભણાવવાના હોય પરંતુ તેમણે તેમની નૈતિકતાને કેળવવાની જરૂર છે. પરંતુ તેઓને અમુક અંશે તો શૈક્ષણિક પશ્ચાદ્‌ભૂમિની પણ જરૂર છે. બીજા શબ્દોમાં, આ છેલ્લા મૂળભૂત સિદ્ધાંત પર ભૂતકાળમાં વધારે પડતો ભાર મૂકવામાં આવ્યો હોવા છતાં અને તેની અગત્ય ત્રીજા ક્રમે આવતી હોવા છતાં તે મહત્ત્વનો ચિંતાનો વિષય છે.

શિક્ષકોની તાલીમ સુવિધાઓના પુનઃ ઘડતર માટેના સંકલ્પોમાં શિક્ષણના વ્યવસાયની જાગૃતિ કેવી રીતે વધારવી તે સૌથી અગત્યનું પાસું છે. સમાજના અન્ય વ્યવસાયોમાં કદાચ શિક્ષણ સૌથી વિશેષ જટિલ વ્યવસાય છે અને ખાસ તો ચારિત્ર્યનાં મૂલ્યોને પોષતા હોવાથી વધુ જટિલ બને છે. આ માટે યોજનાબદ્ધ અને શિસ્તબદ્ધ કાર્યપ્રણાલીઓમાં નાની અને મોટી યોજના, ટૂંકા અને લાંબા ગાળાનું આયોજન, કાચી રૂપરેખા અને ચોક્કસાઈભરી વિગતોના સંપૂર્ણ સમન્વયની જરૂર છે. આમ શિક્ષકોને વૈશ્વિક જ્ઞાનના વિશેષ શિક્ષણ અને સાથે સાથે તેમના કાર્યવ્યાપમાં આવનાર ગમે તે નવી બાબતોને પહોંચી વળવાની સર્વોપાંગ શક્તિની જરૂર છે. સિદ્ધાંત અને તેનો અમલ અને ઉદ્દેશ અને ઉપાયો પર વર્ષોની તાલીમ અને અભ્યાસ બાદ જ આવી પકડ આવે છે. છતાં મોટા ભાગના લોકો શિક્ષકોને સંપૂર્ણ રીતે તાલીમ અને મહાવરાની જરૂર ધરાવતા એક કારીગરરૂપે સ્વીકારતા નથી. આ મુદ્દે વિચારણા કરનાર શિક્ષકો પણ જૂજ છે! રોજગારની શરતો નક્કી કરતી વખતે નકામો બોજ હળવો કરી શૈક્ષણિક કૌશલ્યને મિશ્રિત ફળદ્રુપતા આપવી તથા તેને નવી પેઢીને સોંપવા જેવી બાબતો ચુકાઈ જાય છે. આના પરિણામે આ શરતચૂક શિક્ષણની સર્વાંગી અસરકારકતા પર તીવ્રપણે માઠી અસર કરે છે તે હવે તો દેખીતું જ છે.

શિક્ષણનું તકનિકી પાસું અન્ય કલા કે મૂલ્ય–ઘડતર કરતા માળખા જેટલી જ અગત્ય ધરાવે છે. સાથે સાથે તે વધારે જટિલ હોવાથી તેમાં નિપુણતા આવતાં વર્ષો વીતી જાય છે. ગુરુ–શિષ્ય–પદ્ધતિ સાથે સરખાવી શકાય તેવું

શિક્ષણમાં કંઈ જ ન હોવાથી લોકો એવું વિચારવા પ્રેરાય છે કે શિક્ષણમાં કંઈ જ નોંધપાત્ર નથી (પ્રારંભિક સૂચના અને મહાવરાથી ગમે તે વ્યક્તિ શિક્ષણકાર્ય કરી શકે છે!) તેજસ્વિતા સમાજના અમુક વ્યક્તિઓમાં થોડી વ્યવસ્થિત સ્વરૂપે મળી આવતાં અપ્રગટ કૌશલ્યોનું સંયોજનમાત્ર છે તેવી એક સમયે માન્યતા હતી. આજે જ્ઞાનનાં તમામ ક્ષેત્રો વિશિષ્ટ ટેકનોલૉજી અને ટેકનિકના સહયોગમાં વિકસતાં હોવાથી આ દૃષ્ટિકોણ હવે પર્યાપ્ત નથી. તેથી હવે શિક્ષકો માટેની આપણી અપેક્ષાઓ વધારવાનો તથા તેમને સમાજના પ્રથમ કક્ષાના કારીગર કે કલાકાર તરીકે પ્રેક્ષવાનો સમય પાકી ગયો છે.

શિક્ષકો સાથે માત્ર આર્થિક વ્યવહાર રાખી શિક્ષણની સાચી તકનિકી ક્ષમતાથી અજાણ રહી તથા તે માટે સહાનુભૂતિનો અભાવ રાખી તથા શિક્ષકોને માત્ર દાડીયા અથવા કચેરીના કર્મચારીની માફક મનસ્વી રીતે ફરી ફરી નિયુક્ત કરી શૈક્ષણિક વહીવટે સમાજને લાંબા ગાળાનું અગણિત નુકસાન પહોંચાડ્યું છે. આપણે આપણાં બાળકો અને યુવાનોના સામાજિક જીવનનું ઘડતર કરતા આ પવિત્ર વ્યવસાયની એક મજૂરકામ જેટલી ગણના શા માટે થવા દીધી?

જો શિક્ષણ એક ટેકનોલૉજી કે એક કલા છે તો પછી તેનો શો અર્થ છે? આ એવી કોઈ બાબત નથી કે જેમાં એક બે પ્રયત્નો પછી સફળ થઈ શકાય. પરંતુ તે ચોક્કસ શરતોમાં મહાવરો અને અનુભવનું નક્કર મિશ્રણ છે જેના વડે ધાર્યાં પરિણામો લાવી શકાય છે. આવાં પરિણામોની ખાતરી આપતી શક્તિ જ્યારે એક વ્યકિતમાં પ્રતિપાદિત કરવામાં આવે ત્યારે તે તે વ્યક્તિનું વિશિષ્ટ કૌશલ્ય બની જાય છે. આ સિદ્ધિ જ વ્યાવસાયિકોને સામાન્ય માનવીથી અલગ તારવે છે. તેઓને તેમની સિદ્ધિનું રહસ્ય પૂછો તો મોટે ભાગે તો તેઓ પણ આનો ખુલાસો આપી શકશે નહીં. આ કૌશલ્ય તેઓમાં ઊંડે સુધી ઊતરી ગયું હોય છે. ઘણીવાર કલાકારો પોતે જ પોતાના કૌશલ્યથી ચક્તિ થઈ જતા હોય છે અને મહાન કલાકારો તો પોતાની કલામાં અધિમાનવીય પૂર્ણતાનાં દર્શન પણ કરાવી શકતા હોય છે. અલબત્ત આ બાબત માત્ર લલિત કલા પૂરતી જ મર્યાદિત નથી, પરંતુ એક ચોક્કસ સ્તર ઓળંગી ગયેલી તમામ માનવીય પ્રવૃત્તિઓને પણ લાગુ પડે છે. તો પછી આમ શિક્ષણ સંબંધે પણ કેમ બનતું નથી ?

મોટા ભાગનાં ક્ષેત્રોમાં તકનિકી નિપુણતા મેળવવા માટે કોઈ વિશેષજ્ઞના તાલીમાર્થી બની પોતે બજારની હરીફાઈમાં ઊભો રહી શકે તેટલો સક્ષમ બને ત્યાં સુધી પાયાનું કૌશલ્ય પ્રાપ્ત કરવું તે એક સરળ નીવડેલો રસ્તો છે. આ

માટે દાયકાઓનો મહાવરો જરૂરી છે. શિક્ષકો માટેના અભ્યાસની પદ્ધતિથી નીપજેલા અણઘડ શિક્ષકોથી જો આપણે સર્વતયા સંતુષ્ટ હોઈએ તો સારી વાત છે અને કંઈ વિશેષ કરવા યોગ્ય નથી. પરંતુ આપણે જો વધુ ગુણવત્તા ધરાવતા શિક્ષકો જોઈતા હોય તો પછી આપણે 'તાલીમાર્થી' પદ્ધતિમાંથી કંઈક બોધ લઈ અને શિક્ષકોની તાલીમના માંધાતાઓ પાસે આપણા શિક્ષકોને થોડાં વર્ષ માટે યોગ્ય અભ્યાસ અને પ્રાયોગિક તાલીમ માટે સોંપવા જોઈએ. ભાવિ સમાજ માટે બાળકો ચાવીરૂપ તથા સારા ચારિત્ર્યના નાગરિકો અગત્યના હોવા છતાં શિક્ષકોની તાલીમ તાલીમાર્થી પદ્ધતિ પર ન રાખતાં ભૌતિક ઉત્પાદનલક્ષી રાખવામાં આવી છે તે એક દુર્ઘટના છે. આની સાબિતી આજની નીપજ પરથી મળે છે. તનતોડ મહાવરા પાછળ ઘણો સમય વીતાવ્યો ન હોવા છતાં કોઈ પાસે સારા પરિણામની આશા શી રીતે રાખી શકાય?

શિક્ષકો માટેના અભ્યાસમાં વિદેશમાં તાજેતરમાં થયેલો વિકાસ

શિક્ષકોની અભ્યાસ–પદ્ધતિના પુનઃઘડતર પરના સાવ સ્વતંત્ર દૃષ્ટિકોણ તથા જર્મની અને અમેરિકામાં શિક્ષકોના અભ્યાસમાં થયેલ તાજેતરનો વિકાસ જાપાનની વર્તમાન પદ્ધતિ બદલવાની તરફેણની મારી દલીલોને સમર્થન આપે છે. મને લાગે છે કે વિદેશમાં શું બની રહ્યું છે તે ચકાસવું ખાસ અગત્યનું છે કારણ કે શિક્ષક તાલીમ વિશ્વવિદ્યાલયોની અલગ સ્થાપના કરવી કે બૃહદ્ સ્વતંત્ર હોય તેવા વિનયન વિશ્વવિદ્યાલયમાં જ શિક્ષકોના અભ્યાસ માટે એક અલગ વિભાગ સ્થાપવો તે વિષયોને કેન્દ્રસ્થાને રાખી શિક્ષણ–મંત્રાલયમાં ચર્ચાઈ રહેલા પ્રશ્નો માત્ર જાપાન પૂરતા જ મર્યાદિત નથી, પરંતુ શિક્ષકોના અભ્યાસની પ્રગતિ માટે વિશ્વકક્ષાએ સમાન છે. આજના આગળ પડતા સંશોધક રાષ્ટ્ર અમેરિકા અને ''મહાન યુદ્ધ' પછીથી જર્મનીમાં પણ બન્ને પ્રસ્તાવોમાંથી એકને પણ સંપૂર્ણ સ્વીકૃતિ મળી નથી, પરંતુ ત્યાં બન્ને દૃષ્ટિકોણ પર એક સાથે પ્રયોગ થઈ રહ્યો છે. બન્ને રાષ્ટ્રો એ અલગ શિક્ષક તાલીમ વિશ્વવિદ્યાલયોની સ્થાપના પણ કરી છે અને વિશ્વવિદ્યાલય કક્ષાએ મોટી સંસ્થાઓમાં કાર્યક્રમો પણ હાથ ધર્યા છે.

જર્મની અને અમેરિકા–બન્નેએ કદાચ પોતાની વિશાળતાને કારણે સમગ્ર રાષ્ટ્રમાં એકમાત્ર નીતિ અનુસરવાનું રાખ્યું છે. બેમાંની કઈ પદ્ધતિ સ્વીકારવી તે જે તે ભૌગોલિક વિસ્તાર પર આધાર રાખે છે. દા.ત. જર્મનીમાં સેક્સની, યુરીંગન અને હેમ્બર્ગમાં શિક્ષકતાલીમ વિશ્વવિદ્યાલયોની સ્થાપના કરાઈ નથી

જ્યારે પ્રુસીયામાં આવા વિશ્વવિદ્યાલયની સ્થાપના કરાઈ છે. અમેરિકામાં પૂર્વમાં અને પશ્ચિમમાં અલગ અલગ પદ્ધતિઓ અમલમાં છે અને તેમાં પણ દક્ષિણમાં તો રાજ્યે રાજ્યે આવા કાર્યક્રમમાં તફાવત છે.

ક્યા પ્રકારના એટલે કે દા.ત. પ્રાથમિક શાળાના શિક્ષકો કઈ પદ્ધતિમાં વધુ સજજ થાય છે તે પર ચર્ચાઓ ચાલુ જ છે. પરંતુ ગમે ત્યાં ગમે તે પદ્ધતિ ભલે અમલમાં હોય છતાં વિશ્વવિદ્યાલય કક્ષાની તાલીમ એક પ્રમાણભૂત પદ્ધતિ છે તેની આપણે નોંધ લેવી ઘટે તથા દરેક સ્નાતકને પદવી એનાયત કરતાં પૂર્વે તેની સર્વોપાંગ પરીક્ષા લેવી જોઈએ. વધુમાં પ્રુશીયામાં તો પાંચ વર્ષ સુધી સહાયક શિક્ષક તરીકે સેવા આપ્યા બાદ જ પદવી એનાયત કરવામાં આવે છે. આપણે આપણી પદ્ધતિને પરિપૂર્ણ બનાવવા માટે અન્ય રાષ્ટ્રો પાસેથી ઘણું શીખવાનું છે.

રાષ્ટ્રીય સંશોધન–કેન્દ્ર માટેની દરખાસ્ત :

આ વિભાગમાં મારું મંતવ્ય છે કે આરોગ્યશાસ્ત્ર, રસાયણશાસ્ત્ર, પોષણવિજ્ઞાન, શસ્ત્રસરંજામ અને તેના જેવા અન્ય વિષયો પર વર્તમાનમાં ચાલતા અભ્યાસ માટેના રાષ્ટ્રીય કે અર્ધરાષ્ટ્રીય સંશોધન–કાર્યો કે ઉદ્યોગ, કૃષિ, વનસંવર્ધનશાસ્ત્ર અને ખાનગી ક્ષેત્રોમાં જળસંસાધન પર સંશોધન અને વિકાસ સુવિધાઓ ઉપલબ્ધ છે. તેના પગલે ચાલી એક શૈક્ષણિક સંશોધન કેન્દ્રની સ્થાપના માટે બને તેટલા વહેલા રાષ્ટ્રીય ભંડોળ ઊભું કરવું જોઈએ. આધુનિકતા તરફ ડગ ભરવાની આપણી નિષ્ફળતા માટેનું આપણું કોઈ બહાનું ચાલશે નહીં. છેલ્લી અડધી સદી કરતાં વધારે સમયથી નવી પાશ્ચાત્ય શિક્ષણ–પ્રણાલીનો અમલ કરી રહ્યા છીએ. અન્ય ક્ષેત્રોમાં આપણે પ્રગતિ કરી છે, પરંતુ શાળાભ્યાસના નામે આપણે આજે પણ લાખો વિદ્યાર્થીઓને ગેરવાજબી અને બિનઅર્થક્ષમ અગ્નિપરીક્ષામાંથી પસાર થવા ફરજ પાડી રહ્યા છીએ. વસ્તુસ્થિતિ જાતે જ સારી થઈ જશે એવી આશાનું કોઈ કિરણ દેખાતું નથી. નુકસાન થવાની સંભાવનાઓ દેખીતી રીતે સામે જ છે.

જોકે રાષ્ટ્રીય કે અર્ધરાષ્ટ્રીય શૈક્ષણિક સંશોધન કેન્દ્રનો વિચાર ઉત્તમ છે જ. પરંતુ જો તે કદાચ મુશ્કેલ પુરવાર થાય તો સ્થાનિક કૃષિ પ્રયોગશાળાઓ પર આધારિત એવાં પ્રાંતીય કેન્દ્રો સ્થાપી ત્વરિત જરૂરિયાતો સંતોષી શકાય. આવા કિસ્સામાં સમાજ ઉત્થાનની માનસિકતા ધરાવતા દાતાઓ પાસેથી દાન પર આધારિત ખાનગી સંશોધન કેન્દ્રો સ્થાપવાં તે આદર્શ ઉપાય છે.

આ સૂચિત રાષ્ટ્રીય શૈક્ષણિક સંશોધન કેન્દ્રના અધિકૃત અંગ તરીકેના મૂલ્ય સામે મારે દ્રષ્ટાંત આપવાનું હોય તો હું તેની સરખામણી ધરતીકંપમાપક યંત્ર સાથે કરીશ જે પત્થરમાં જ ગોઠવાયેલું હોવા છતાં તેમાં થતી ધ્રુજારીની તેનાથી સ્વતંત્ર રહીને સાચી માહિતી આપતું હોય છે. જે સામાજિક વાતાવરણમાં સ્થપાઈ હોય તેના રાજકીય, આર્થિક અને વૈચારિક અભિગમોથી પર રહી જેના પ્રયોગ કરી શકાય તેવી એક શૈક્ષણિક સંશોધન–સુવિધાનું આયોજન, સ્થાપના અને નિભાવ કરવો જોઈએ.

શિક્ષણ એક અત્યંત જટિલ કાર્ય છે; તેનું બૌદ્ધિક અને વૈજ્ઞાનિક ઢબે તંત્રબદ્ધ કરવું તે એક ભગીરથ કાર્ય છે. એકલદોકલ વ્યક્તિના સર્જનાત્મક વિચારો અને પાંગળા અનુભવથી આ કાર્ય પાર પાડી શકાય તેવી કલ્પના કરવી પણ ભ્રામક છે. શિક્ષણનાં મહત્ત્વનાં લક્ષ્યોની સજાગ સ્વીકૃતિ સાથે વિવિધ વિષયોના ધુરંધરોના સહકારથી મેળવેલા યોગદાનથી જ આ કાર્ય શક્ય છે. ખાસ કરીને તો ઉત્કૃષ્ટ શિક્ષણની જરૂરિયાત માટેની સજાગતા માટે પ્રથમ તો આયોજન અને અમલીકરણ માટે તો શ્રમને અલગ–અલગ વિભાગોમાં વહેંચી નાખ્યા બાદ એક સમાન અને લયબદ્ધ રીતે તેનું પુનઃગઠન કરવાની જરૂર છે. કેન્દ્રીય આયોજન પંચે સમાજની શ્રમવિભાજનની વિચારધારા અને દ્રઢ થઈ ગયેલા પૂર્વગ્રહો દૂર કરવાના વિભિન્ન ફાયદાઓની અંશતઃ સ્વીકૃત વિચારધારાથી ઉપર ઊઠીને શૈક્ષણિક આદર્શોના ઘડતરના ભૂતકાળના ઘડવૈયાઓ પાસેથી અમૂલ્ય પદાર્થપાઠ પણ લેવા જેવો છે. આ આદર્શો વાસ્તવિક બને તે માટે આયોજનનાં આ અંગો યોગ્ય સુવિધાઓ પૂરી પાડી શકે તેવાં હોવાં જોઈએ. તેમણે પોતાની ફરજો આયોજનકારોએ ઘડેલી સમગ્ર યોજનાની બૃહદ સમજણ સાથે બજાવવી જોઈએ. આનો અર્થ એ થાય કે શિક્ષણના ઘડવૈયાઓના સાહિત્યની શિક્ષકોમાં વધુ સારી સમજ અને પકડ હોવી ઘટે. ત્યાર બાદ જ શિક્ષકો, શિક્ષણના ધ્યેયની નોંધ લેવા પોતાના શિક્ષણની ઢબનું સ્તર ઊંચુ લાવવાની તકલીફ લેવા અને આયોજકોએ તેમની સમક્ષ રજૂ કરેલ યોજનાઓ યોગ્ય છે કે નહીં તે સાબિત કરવા તંદ્રામાંથી જાગશે. પરસ્પરના વિવેચન, સ્વચકાસણી અને સુધારાવાદી પરિવર્તનમાં જ આયોજન અને તેનો અમલ કરતાં અંગોની ખરાઈની સાબિતી મળશે.

વાસ્તવિક પરિણામો પરથી થયેલા સુધારા બિનઅર્થક્ષમ કાયમી પરંપરાને અવગણવાનો સચોટ ઉપાય છે. કોઈ પણ જાતનું માર્ગદર્શન આપ્યા વિના વણસતી જતી પરિસ્થિતિને દૂરથી જોયા કરવી તે પાંગળા વહીવટનું પરિણામ

છે. ક્ષેત્ર ભલે ગમે તે હોય, પરંતુ તેના ભિન્ન અંગભૂત માળખાના વિકાસ માટે બુદ્ધિવાદી વિચાર-તંત્ર જરૂરી છે તે દેખીતું જ છે. છતાં, વિવિધ ઉદ્યોગોમાં આયોજન માટે સંશોધન કેન્દ્રો સ્થાપવાનું પગલું ભરાયું છે. આ બાબતને લાંબા ગાળાના અનિવાર્ય મૂડીરોકાણ તરીકે મૂલવવામાં આવે છે. શરૂઆતમાં તો તે માત્ર મૂડી ખર્ચ જ છે, પરંતુ પછીથી ધીમે-ધીમે મૂળ મૂડી રોકાણથી અનેકગણું વળતર આપે છે. શૈક્ષણિક સંશોધન કેન્દ્રની સ્થાપનાની જરૂરિઆત પાછળ દેખીતી રીતે જ આ વિચારની અસર છે.

શિક્ષક-તાલીમશાળા સાથે સંલગ્ન પ્રાયોગિક પ્રાથમિક શાળાઓ પોતે બનાવેલા નિયમો અર્થસભર છે કે કેમ તેની ખાત્રી કરવાનું એકાદું પગલું લે તેમ શૈક્ષણિક સંશોધન કેન્દ્રો માત્ર નિયમોનો શબ્દશઃ અમલ કરવાના વહેવારુપણાની ચકાસણી કરવાથી જ અટકી જશે નહીં. કાયદાની મર્યાદામાં રહીને સંશોધન સ્વાતંત્ર્ય અને બાહ્ય પરિબળોના હસ્તક્ષેપમાંથી ચોક્કસપણે મુક્તિ મળવી જોઇએ. તેવી જ રીતે વિદ્યાર્થીઓને જાતે શીખવાની પ્રક્રિયામાં માર્ગદર્શન આપવા તથા સહાય કરવાનો પણ સમાવેશ થતો હોવા છતાં તબીબી સંશોધકો પ્રાણીઓ પર જેવા બીબાંઢાળ પ્રયોગો કરે છે તેના કરતાં તદ્દન અલગ ચકાસણી થવી જોઇએ. છતાં તે અન્યત્ર વિકસેલા ઉપાયોના વારંવારના એક સમાન પ્રયોગો બની જઇ શકશે નહીં. બાળકોને કોઇ પણ જાતની હાનિ ન પહોંચે તેવા અંકુશો સહિત સંશોધન તો વૈજ્ઞાનિક ઢબે જ થવું જોઇએ. માનવીય ધોરણો માટે એક ચોક્કસ પદ્ધતિશાસ્ત્ર શોધતા શૈક્ષણિક તત્ત્વજ્ઞાન કે દરેક વ્યક્તિના સ્વયં અજોડ વિષયગત અનુભવને આવરવા પ્રયત્ન કરતા કથિત મુક્ત અભ્યાસની છૂટછાટને આપણે માની લેવાની જરૂર નથી.

શૈક્ષણિક સંશોધન કેન્દ્રના ભૌતિક માળખામાં, મૂલ્યજનક શિક્ષણનો અભ્યાસ કરવા સક્ષમ એવા કુશળ શૈક્ષણિક તંત્રજ્ઞોનું સંવર્ધન કરતી એક સામાન્ય ઉચ્ચતર શાળા, બાજુમાં જ મૂલ્ય-જનક શિક્ષણના નવા વિચારોની પ્રાયોગિક ચકાસણી તથા તેને સિદ્ધ કરવા માટે પ્રાથમિક શાળા અને શિક્ષણકાર્યના મહાવરામાંથી થયેલાં અવલોકનો અને સ્વયં નોંધાયેલાં તારણોની નોંધ રાખવા માટે એક 'સેન્સસ' (વસ્તીગણતરી અથવા લોકમત જાણવાની પદ્ધતિ)ની સુવિધા જેવી ત્રણ પરસ્પર સંકળાયેલી સુવિધાઓનો સમાવેશ થશે. આ મુદ્દા પરનાં મારાં તારણોની રૂપરેખા નીચે મુજબ છે :

(ક) શૈક્ષણિક સંશોધન-કેન્દ્રના સંપૂર્ણ સત્ત્વને તાદ્રષ્ટ કરવા માટે ત્રણ પાયાના ધ્યેયનો સુસંગમ થવો જોઇએ :

(1) કુશળ તંત્રજ્ઞ (ટેક્‌નિશિયન) તરીકે અનુભવી શિક્ષકોએ પોતાની હેઠળના શૈક્ષણિક કર્મચારીઓને મૂલ્યજનક શિક્ષણનું માર્ગદર્શન કરવાની પદ્ધતિનો અભ્યાસ.

(2) શૈક્ષણિક તકનિકોમાં સંપૂર્ણ સક્ષમતા લાવવાના લક્ષ્ય સાથે સામાન્ય શિક્ષક તાલીમ નહીં, પરંતુ મૂલ્યજનક શિક્ષણની જોગવાઇ.

(3) મૂલ્યજનક શિક્ષણમાં સિદ્ધાંતોની ચકાસણી અને સાબિતી માટે અંકુશ સુવિધા પૂરી પાડવા સહયોગી પ્રાથમિક શાળામાં આદર્શ નિયંત્રણ સુવિધાઓની જાળવણી.

(ખ) સંશોધન-કેન્દ્રોમાં કામ કરવા માટે થોડાં વર્ષોનો પ્રાયોગિક અનુભવ ધરાવતા અને ખાસ તો જેઓને શિક્ષણમાં રસ હોય તેવા પ્રાથમિક શાળાના શિક્ષકોને પસંદ કરવા જોઇએ. પસંદગી માટે નીચે દર્શાવેલી બાબતો ધ્યાનમાં રાખવી જોઇએ :

(1) શિક્ષણમાં અપવાદરૂપ રસ અને સમર્પણના માપદંડ તરીકે સર્વાંગી તાલીમ અને શૈક્ષણિક તકનિકની ક્ષમતાની હેતુલક્ષી પરીક્ષા ખરાઇ.

(2) શિક્ષણ કાર્ય માટે આવશ્યક કેળવણીની પશ્ચાદ્‌ભૂમિ તથા પોતાની આ પશ્ચાદ્‌ભૂમિનો વિદ્યાર્થીઓની સહાય માટે ઉપયોગ કરવાનું અત્યંત વિકસિત કૌશલ્ય.

(3) દોષરહિત સેવાકાળ અને સહકાર્યકરો સાથે ભાઇચારાના સંબંધો

(4) કાર્યસ્થળ પર જ સંશોધનની સૂઝ દર્શાવતા હોય તેવા પોતે કરેલા સંશોધનનાં થોડાં ઉદાહરણ.

(ગ) સંશોધન-કેન્દ્રમાં કાર્ય કરતી વ્યક્તિ પાસે વિદ્યાર્થીઓને પાઠ અને અભ્યાસમાં માર્ગદર્શન આપવાનો બે વર્ષ જેટલો પ્રાયોગિક અનુભવ હોવો જોઇએ. અને તેનામાં માધ્યમિક શાળાના શિક્ષકો માટે લેવાતી શિક્ષણ મંત્રાલયની સર્ટિફિકેટ પરીક્ષા પાસ કરવા જેટલી શૈક્ષણિક કાબેલિયત હોવી જોઇએ.

(ઘ) સંશોધન-કેન્દ્રની અભ્યાસલક્ષી પ્રવૃત્તિઓમાં નીચેની બાબતોનો સમાવેશ થશે :

(1) વૈજ્ઞાનિક પદ્ધતિ પર આધારિત કલાસરૂમમાં જ શિક્ષણ-કાર્યની વાસ્તવિક તાલીમ.

(2) શિક્ષણના સિદ્ધાંતો અને પાયાની થિયરીનો નિર્દેશિત અભ્યાસ.

(ક) વૈજ્ઞાનિક શૈક્ષણિક સંશોધનનો અભ્યાસ.

(ખ) શૈક્ષણિક વિચારધારાના સામાજિક ઉદ્દેશોનો નિર્દેશિત અભ્યાસ.

(ગ) શૈક્ષણિક વિચારધારાના મનોવૈજ્ઞાનિક ઉદ્દેશોનો નિર્દેશિત અભ્યાસ.

(ઘ) વ્યવહારુ વિજ્ઞાનનો નિર્દેશિત મૂલ્યનો અમલ.

(ચ) વૈજ્ઞાનિક વિચારધારાના ઇતિહાસનો નિર્દેશિત અભ્યાસ.

(3) માનવજીવનમાં પાયાના સિદ્ધાંતો તરીકે ધર્મનો અભ્યાસ અને આદર્શ જીવન પ્રતિ ધાર્મિક માર્ગદર્શન.

(ક) અંગત ચારિત્રના હાર્દ તરીકે ધર્મનો નિર્દેશિત અનુભવસિદ્ધ અભ્યાસ.

(ખ) ધાર્મિક બોધ મુજબ સત્તાધિકારી પર નહીં પરંતુ સિદ્ધાંતો પર આધાર રાખવા પ્રતિ જીવંત માર્ગદર્શન.

(ચ) સંશોધન-કેન્દ્રની વ્યક્તિઓ માટે નિર્દેશિત અભ્યાસ નીચે મુજબ થવો જોઇએ :

(1) અર્ધ દિવસીય શાળા-કાર્યક્રમ (જુઓ આ પ્રકરણમાંનો ''અર્ધદિવસીય શાળાપદ્ધતિ'' શીર્ષક હેઠળનો ભાગ) હેઠળની કેન્દ્રમાં જ આવેલી શીખેલા સિદ્ધાંતો સાબિત કરતી પ્રયોગશાળા જેવી પ્રાથમિક શાળામાં ભણાવવાની જવાબદારી પૂરી કર્યા પછી શિક્ષકો બાકીનો અર્ધો દિવસ મૂલ્યાંકન અને વિવિધ અભ્યાસલક્ષી અભ્યાસમાં ગાળશે જેથી તેઓમાં બેત્રણ વર્ષની ચાલુ સેવાની તાલીમ પછી માધ્યમિક શાળાના શિક્ષકો માટેની પરીક્ષા પાસ કરવા જેટલી વિદ્વત્તા આવી જાય અને તેઓમાં પ્રાથમિક શાળાના શિક્ષકોને માર્ગદર્શિત કરવા માટેના એક આદર્શ નમૂના જરૂરી જ્ઞાન અને કૌશલ્ય કેળવાઇ જાય.

(2) વિદ્યાર્થીઓને માત્ર માહિતી ભરવાના પાત્રની કક્ષામાં મૂકી દેનાર વર્તમાન માનવિહીન એક પક્ષી શિક્ષણ-પદ્ધતિથી આગળ વધી સંશોધન કેન્દ્રમાં કાર્યરત લોકો વિદ્યાર્થીઓને જાતે સૂઝેલા સંશોધનના કોઇ પ્રકાર વડે વિવિધ વિષયોમાં શીખવાની વૃત્તિનું માર્ગદર્શન કરવાની શક્તિનો વિકાસ કરશે.

(3) જીવનમાં વ્યક્તિગત મૂલ્યોના વિકાસને માર્ગદર્શન મળે તે માટે લાભ, સારપ અને સુંદરતાનાં તાત્ત્વિક મૂલ્યો કેળવવા વિદ્યાર્થીઓ

સક્ષમ બને તે માટે સંશોધન-કેન્દ્રના લોકોએ વિદ્યાર્થીઓ પોતાના જ જીવનમાં જ્ઞાનનો ઉપયોગ કેવી રીતે કરી શકે તેનો નિર્દેશિત અભ્યાસ કરવો જરૂરી છે.

(4) ઇતિહાસ પરનો વિકાસશીલ દૃષ્ટિકોણ શિક્ષણ સંબંધી અભ્યાસના ક્ષેત્રમાં નવી શોધો વિદ્યાર્થીઓ તથા શિક્ષકોમાં રુચિ જગાવતાં અને પ્રોત્સાહિત કરતાં હોવાથી ઉચ્ચતર શાળાના અભ્યાસથી પણ આગળ વધી તેમાં નવા મૌલિક વિચારો અને તેનો અમલ પણ દાખલ કરવાની ઐતિહાસિક વિચારણા કરવી જોઇએ જેથી સંશોધન-કેન્દ્રના લોકો વિકાસશીલતાના સિદ્ધાંતોથી પરિચિત બને.

(5) શિક્ષણનો મૂળ હેતુ સામાજિક જીવનમાં માર્ગદર્શન પૂરું પાડવામાં મદદ કરવાનો તથા જીવન સુમાર્ગે વળે તે માટે મદદરૂપ થવાનો હોવાથી લોકોના વાસ્તવિક જીવનની પરિસ્થિતિઓ સમાજની વાસ્તવિકતાના વૈજ્ઞાનિક અભ્યાસ પર સંશોધન પ્રાથમિક રીતે જ અગત્યનું છે. આ શરતચૂક શિક્ષણની આજદિન સુધીની નિષ્ફળતા માટે ગંભીરપણે જવાબદાર છે તેવું હું માનું છું. આથી સંશોધન-કેન્દ્રના લોકો માટે સમાજના વિવિધ પાસાંઓનો વિગતવાર અભ્યાસ મોટી ચિંતાનો વિષય હોવો જોઇએ.

(6) જ્ઞાન અને અમલ, શબ્દો અને કર્મ તથા ઉપાયોના એકત્રીકરણ માટે તાલીમની જરૂર પડશે. શિક્ષણ શિસ્તબદ્ધતા વગરના, આયોજન વગરના અને બિનઅર્થક્ષમ જીવનધોરણને સજાગ, બૌધિક અને અર્થક્ષમ જીવનધોરણમાં પરિવર્તિત કરતું હોવાથી એક આદર્શ નમૂના તરીકે શિક્ષણવિદોમાં ધાર્મિક પરંપરામાં દર્શાવેલા મહાન નૈતિક મૂલ્યોની થોડી ઘણી સૂઝ હોવી જ જોઇએ.

(7) તંદુરસ્ત અને સર્વાંગસંપૂર્ણ સમાજ માટે આદર્શ શિક્ષકોના નૈતિક પ્રભાવનો ફાળો જેવો તેવો નથી. સંશોધન-કેન્દ્રના લોકોમાં પોતાના લક્ષ્યમાં પોતાની જ લાગણીઓ બાધારૂપ ન બને તેનો ખ્યાલ રાખી સારા અને ખરાબ મુદ્દાઓ પર જાહેરમાં ચર્ચા કરવાની હિંમત હોવી જોઇએ.

(છ) સંશોધન-કેન્દ્ર સાથે સંકળાયેલી પ્રાથમિક શાળા ખાસ કરીને સુવિધાવિહીન બાળકો માટે પોતાનાં દ્વારા ખુલ્લાં રાખશે. બીજા શબ્દોમાં કહીએ તો પ્રાથમિક શાળાના શિક્ષકપદના ઉમેદવારોમાં શિક્ષણ પ્રત્યે નિર્મળ અને

નિ:સ્વાર્થ રસનો સંચય કરવા માટે પ્રયોગ માટેની પ્રાથમિક શાળામાં ગરીબ અને જરૂરતમંદ બાળકોને દાખલ કરવાં જોઇએ. શિક્ષણના સ્વીકૃત ઉદ્દેશો અને ઉપાયોની દિશા બદલી નાખતા હર્બર્ટના દૃષ્ટિકોણની સમકક્ષ રહી આ ભલામણો કરવામાં આવી છે. શરૂઆતમાં તો જ્ઞાન આપવાની પ્રક્રિયા શક્ય તેટલી રસપ્રદ બનાવી, જ્ઞાન પ્રસારિત કરવાની પદ્ધતિને જે શિક્ષણનો સાચો હેતુ રસ કેળવવાનો છે અને માહિતી રજૂ કરવાથી તે હેતુ સર થાય છે. પરંતુ તેનાથી સહભાગીતાનો હેતુ સરતો નથી. તે જ હેતુ માટે શિક્ષકોની તાલીમના લક્ષ્ય તરીકે સામૂહિક જ્ઞાનના વાવેતર તરીકે નહીં, પરંતુ શિક્ષકો પોતે વિચારશીલ બને તેમ હોય તો તેઓમાં સ્વઉત્થાનની લાગણી જગાવવી શ્રેષ્ઠ ઉપાય છે. આવું થયા બાદ જ તેઓ પોતાના વિદ્યાર્થીઓને સક્ષમતાથી માર્ગદર્શન આપી શકશે. વિદ્યાર્થી તરીકે બાળક હોય કે શિક્ષક, શીખવાની પ્રક્રિયા અનિવાર્ય છે. વિદ્યાર્થી સ્વરૂપે બાળક હોય કે શિક્ષક બન્ને કિસ્સામાં શિક્ષણમાં ઉદીપન જ મહદ્ અંશે અગત્યની બાબત રહે છે. માનવીય સ્રોતો કેળવવામાં ખ્યાતિ, વ્યક્તિગત લાભો અને અન્ય તમામ બાબતો કરતાં વ્યક્તિગત રસ અને સહભાગીતા કેન્દ્રસ્થાને છે.

શિક્ષણના વહીવટમાં સૂચિત સુધારા :

શાળાની સ્વાયત્તતા અંગે દેખરેખની સત્તાઓ મર્યાદિત કરવી :

શિક્ષણના ક્ષેત્રમાં અધિકારની કાયદેસરતાના માળખાની સ્થાપના એ સાપેક્ષ વિધાન છે. શિક્ષણને વધુ અસરકારક બનાવવા માટે આજે શૈક્ષણિક પ્રક્રિયાને સતત રીતે અવરોધતી વિસંગતતાઓને જ દૂર કરવાની નથી, પરંતુ સત્તાધિકારીઓની મર્યાદાઓની સ્પષ્ટ રીતે રૂપરેખા તૈયાર કરવી જોઇએ. હક્કો અને ફરજો અંગે મૂકેલી મર્યાદાઓને સ્પષ્ટ રીતે નિયત કરીને તથા આમાં સંકળાયેલા તમામ લોકોના ન્યાયી હક્કોને સમર્થન આપીને જ આપણે કેટલાંક ક્ષેત્રોમાં સત્તાના અન્યાયી, અતિરેક અને દમનકારી અમલને નાબૂદ કરવાની આશા રાખી શકીએ.

શિક્ષણનું રાષ્ટ્રીયકરણ તેની સાથે આજના શૈક્ષણિક વહીવટની જટિલતાઓ લાવતું હોવાથી, ઉક્ત બાબત વિશેષપણે તાકીદનો મુદ્દો બને છે. આજના વિદ્યાર્થીઓનાં ઘણાં માતાપિતાઓએ મેઇજી અને ટાઇશોના સમયગાળામાં

શિક્ષણ મેળવ્યું છે. તેથી શાળાઓની ગતિવિધિઓથી ખૂબ જ જાગૃત થઇને તેઓ આ પ્રક્રિયાથી સંપૂર્ણપણે ભિન્ન રહીને, કોઇપણ દેખરેખ સત્તાધિકારી અથવા માનદ અધિકારીઓને તેમની શાળાઓમાં સ્થાનિક સમાજની શિક્ષણ વિષયક બાબતોમાં પ્રત્યક્ષ અનુબંધ વિના ચેડાં કરવા નહિ દે. હાલ સમાજની પોતાની શાળાને ભલા કે બૂરા માટે પણ ગૃહજીવનના એક વિસ્તરણ તરીકે જોવામાં આવે છે. માતાપિતાઓએ શિક્ષણ પ્રત્યે હવે તેમનાં બાળકોને શૈક્ષણિક સામગ્રી પૂરી પાડવાની જ નહીં, પરંતુ શિક્ષણ-સામગ્રી અંગે ચર્ચા કરવાની, સારાં અથવા નરસાં પરિણામોની તપાસ, શિક્ષણ આપવાની અને અભ્યાસમાં પ્રોત્સાહન આપવાની ભૂમિકા ધારણ કરી છે અને પહેલીવાર આપણે શિક્ષણે નિપજાવતાં પરિણામો જોવાનું શરૂ કર્યું છે. આમ છતાં, બીજા બાજુ શિક્ષકની બાબતમાં ઘણું કરવાનું છે. કુટુંબના ગુજરાન-ખર્ચની ઊંચી ટકાવારીને ધ્યાનમાં લેતાં શિક્ષણમાં સારું એવું ખર્ચ થાય છે એમ માનીએ તો, માતાપિતાઓ સ્પષ્ટ અધિકારો ધરાવે છે અને શિક્ષકો ફરજો ધરાવે છે. શિક્ષણના વિસ્મયકારી ખર્ચમાં અસંખ્ય બલિદાનો અને અદૃશ્ય પ્રયાસોનો સરવાળો છે.

આથી ઊલટું, આચાર્યો અને શૈક્ષણિક કર્મચારીવર્ગની નિમણૂકો અને બરતરફીની બાબતો, માતાપિતાઓ અને સ્થાનિક જૂથો પાસેથી છીનવાઇને હવે માત્ર અવેક્ષણ વહીવટકર્તાઓનો વિશિષ્ટ પરમાધિકાર બની રહ્યો છે. સંવૈધાનિક મતાધિકાર થકી, આપખુદ નોકરશાહીથી લોકતાંત્રિક સહભાગિતાના રાહમાં આવી નીતિઓ અને કાર્યવાહીઓ ઘણી જ વહેલી છોડી દેવાનું યોગ્ય જણાય છે. કરદાતાઓ તરીકે માતાપિતાઓ અને સ્થાનિક જૂથો માત્ર હક્ક ધરાવે છે એવું નથી, પરંતુ શાળાઓની મુલાકાત લેવા અને તેમનાં નાણાંનો ઉચિત ઉપયોગ થઇ રહ્યો છે તે જોવાની ફરજ પણ ધરાવે છે. આ એવી બાબત નથી જે અન્ય કોઇ વ્યક્તિ પર છોડી શકાય, પરંતુ તે સ્વરાજ્યનો એક આવશ્યક હિસ્સો છે. આટલી વાત સ્વીકારવામાં આવે તો, અત્યારથી જ માતાપિતાઓ તેમના સામાન્ય જ્ઞાનમાં શૈક્ષણિક આંકડાઓનો અભ્યાસ, બાળઉછેર અંગેના અધિકારો, સ્વચ્છતા, રાંધણકળા, સીવણ વગેરેને પૂરતું ધ્યાન આપશે. ગ્રાહકો જ જેમ ઉત્પાદનની ગુણવત્તા અંગે યોગ્ય પરિપ્રેક્ષ્ય ધરાવે છે તેમ માતાપિતાઓ શિક્ષકના આખરી ઝવેરીની ગરજ સારે છે. કારણ કે માતાપિતાઓની નજરે બાળકો, કોઇપણ બાંધછોડ વિનાની સ્પષ્ટતા સાથે શિક્ષકનું ચારિત્ર્ય અને સિદ્ધિઓનું પ્રતિબિંબ દર્શાવે છે. તેમ છતાં, નિર્ણયના એક માન્ય આધાર તરીકે માતાપિતાઓ શૈક્ષણિક વિચારધારામાં એક સામાન્ય

પશ્ચાદ્‌ભૂ ધરાવતાં હોય ત્યારે જ આવું મૂલ્યાંકન થઇ શકે. માતાપિતાઓ જ્યારે સુમાહિતગાર હોય તો, શૈક્ષણિક વહીવટકર્તાઓએ પોતાના નીતિવિષયક નિર્ણયો અંગે છાની છપની મોજણીઓ કરવાને બદલે સ્થાનિક જૂથોને જાહેરમાં તેમના અભિપ્રાયો માટે આમંત્રણ આપીને તેમની પ્રતિક્રિયાઓ મેળવવાની રીતથી કોઇ ઉત્તમ રીત છે ?

સ્થાનિક નાગરિકોને, તેમના સંવૈધાનિક અધિકારોના ભાગરૂપે શાળાની સ્વાયત્તતાને સ્થાને તેમની પોતાની સ્વાયત્તતા અસરકારક રીતે વ્યક્ત કરવાની બહેતર, વધુ પ્રામાણિક અથવા અતિસરળ રીત હોઇ શકે નહીં. ટોકિયોમાં શિરેગેન એલિમેન્ટરી શાળામાં આચાર્ય તરીકેની મુદત દરમિયાન એક મુદ્દો ઉપસ્થિત થતાં, આ પ્રતીતિ અંગે સક્રિય થતાં, હું વધુને વધુ માનતો થયો છું કે આપણે જાપાનીઓ આ પ્રવૃત્તિ કરવા તૈયાર છીએ અને ઇચ્છીએ છીએ.

અગાઉ જણાવ્યા પ્રમાણે જાપાનની આધુનિક શિક્ષણપ્રથાના ઘડતરનાં વર્ષોમાં, નાગરિક જીવનમાં કેન્દ્રિય વહીવટીતંત્રે કેટલી માત્રામાં સત્તા ધરાવવી જોઇએ તે નક્કી કરવાનું લોકો બહુ ઓછી પશ્ચાદ્‌ભૂ ધરાવતા હતા. પરિણામે વહીવટીતંત્રે જાતે જ અતિ પગપેસારો કરીને વ્યાપ્તિના નામે ફાલતુ અને બિનજરૂરી કર્મચારીઓની નિમણૂકો કરવાની છૂટ લીધી, તેથી તે લોકો કોઇ મદદરૂપ કરી શક્યા નહીં, પરંતુ બોજારૂપ સાબિત થયા અને સામાન્ય નાગરિકોને માટે તેઓ ઉપદ્રવરૂપ બની રહ્યા. ત્યાર પછી આપણે, તે બધું જાણીએ તે પહેલાં પોતાની સત્તાઓનો ગેરઉપયોગ કરનારા અસમર્થ ગૌણ અધિકારીઓના ત્રાસથી પીડાઇ રહ્યા હતા.

શૈક્ષણિક વહીવટમાં સાંગોપાંગ સુધારો કરવાનો હોય તો તે આ પાયાના મુદ્દા પ્રત્યે પૂરતું ધ્યાન આપીને શરૂ કરવું જોઇએ. સત્તાની મર્યાદાનો પ્રશ્ન માત્ર શૈક્ષણિક વહીવટ કર્તાઓને જ લાગુ પડતો નથી, પરંતુ સત્તાતંત્રને શિક્ષણની સેવામાં તેમની સાચી ભૂમિકા યાદ કરાવવા માટે અહીં વધુ મહત્ત્વનો બને છે.

જૂની અને નવી રાજનીતિ વચ્ચે એક દૃઢ રેખા આંકવી જ જોઇએ. આજની સ્વાયત્તતાના યુગમાં લોકો પર નજર રાખવામાં આવતી હતી અને તેમને માહિતગાર કરવામાં ન આવતાં, તેવો આપખુદ જમાનો ગયો. સ્વાયત્તતાના આજના યુગમાં લોકો પોતાના કરવેરાનાં નાણાં કઇ રીતે ખર્ચાય છે તેની માહિતી જાણવા માગે છે. ભૂતકાળમાં કદાચ તે ક્ષમ્ય ગણાતું હશે અથવા અપેક્ષિત હશે કે અધિકારીઓ સક્રિય રીતે અને પ્રત્યક્ષ રીતે લોકકલ્યાણનાં અનુમાન કરતા હોય. તેમ છતાં, મર્યાદિત ભંડોળમાં અમર્યાદિત

રીતે વધતી, તદ્દન અશક્યતાઓને કારણે જગ્યાઓની મર્યાદાઓ રહેતી હતી. આપણે કેટલીક બાબતમાં તે સમયથી ઘણા આગળ આવ્યા છીએ. છતાં, અતાર્કિકતા જળવાઇ રહી છે. શાળા વહીવટની પ્રવૃત્તિ પર ધ્યાન આપવા ઉપરછલ્લી રીતે નિયુક્ત કરેલા ઉચ્ચ કક્ષાના અન્વેક્ષકો તેમની યોગ્ય કક્ષાએથી આગળ વધીને અને અન્યની સત્તાઓ ધારણ કરીને ગૌણ કર્મચારીઓ પર અકારણ બિનજરૂરી નોકરશાહી કામગીરીનો અંબાર ઊભો કરે છે. કંઇ પણ હોય, તેઓ અસમર્થતાની ખાતરી આપે છે. અહીં સમસ્યા એ છે કે ઓછી સ્વાયત્તતાની અરાજકતામાં નષ્ટ થતા રાષ્ટ્રને સમગ્રપણે બચાવવા, આવશ્યક રીતે સુષુપ્ત વહીવટી કામગીરી માટે શરૂ કરેલી કામગીરી, તેને બદલે અમલદારશાહીનો દૃઢ ભાગ બની ગઇ છે.

અહીં ફરજો અને સત્તાઓને અલગ કરવાની જરૂર છે. સક્રિય નિર્દેશાત્મક અથવા સહાયક વહીવટી કામગીરી જરૂરી જણાય તો તે માટે એક વિશેષ કચેરી સ્થાપવી જોઇએ, જેથી મોજૂદ કચેરીઓ પ્રતિષ્ઠાને જોખમમાં મૂક્યા વિના તેમનાં કાર્યો કરી શકે. નહિ તો "એક કાંકરે બે પક્ષી"ના અભિગમથી નિશ્ચિત ભેદના અભાવે અસરકારક શિક્ષણની સામે પ્રભાવ પાડવાનું ચાલુ રહેશે.

ટૂંકમાં, આપણે સરકારનાં અન્ય ક્ષેત્રોની જેમ શિક્ષણના ક્ષેત્રમાં વહીવટી સત્તાઓની મર્યાદાઓ જાણવી જોઇએ. આ કચેરીઓને નિષ્ક્રિય તકેદારીની ભૂમિકાએ રાખવી જોઇએ અને સક્રિય બનવાના, કામગીરી શરૂ કરવાના ઢોંગ નાબૂદ કરવા જોઇએ. વધુમાં વધુ, આ એક નૈતિક સવાલ છે. કાનૂની પરિમાણો નથી. દરેક નાગરિકને યોગ્ય રીતે વર્તવાનું પ્રોત્સાહન આપવાનું પોલીસ અધિકારીઓ માટે શક્ય કે ઇચ્છનીય બનશે નહીં અને તેવી જ રીતે અન્ય તમામ કર્મચારીઓની બાબતોને હાથ ધરવા, શૈક્ષણિક સંચાલનમાં સુરક્ષાત્મક નિવારકોની અપેક્ષા પણ એટલી જ ગેરવાજબી છે. કોઇ પણ રીતે તેમાં, શાળાના નિરીક્ષણના હેતુ માટેનો કોઇ ઉદ્દેશ ન હતો. અંતર્વર્તી વિસ્તારોમાં બિનઅનુભવી અને તાલીમી તથા સહાયક શિક્ષકોની કામગીરી પર કેટલીક દેખરેખ રાખવાની આવશ્યકતા હોય એવું માની લઇએ, પરંતુ એવું માર્ગદર્શન આપવા સિવાયની આચાર્યોની ભૂમિકા શું હોય ?

કોઇપણ ક્ષેત્રમાં વહીવટકર્તાઓએ અલ્પતમ સંચાલન - જરૂરિયાતો - નિયમો અને વિનિયમોનું પાલન થાય છે કે નહીં તે અંગે તેમનું ધ્યાન રાખવું જોઇએ. તેમાં કોઇ ઉલ્લંઘન ન થયું હોય તો તેમને અકારણ ખલેલ પહોંચાડવાની કોઇ આવશ્યકતા નથી અને શિક્ષકોની ક્ષમતા અંગે મૂલ્યાત્મક નિર્ણય કરવાની

કોઇ સ્થિતિમાં તેઓ નથી. વિનિયમો ટાંકવા અથવા તો વૈકલ્પિક રીતે તેનો સંદર્ભ આપવા સિવાય, તેઓ નિર્ણય કરવાનો એક જ માપદંડ - તદ્દન અજ્ઞાત, સામાન્ય અભિપ્રાય તેઓ ધરાવે છે.

અલબત્ત, શિક્ષણના વહીવટકર્તાઓ અને શિક્ષકો બંને જાતે આદર્શ શિક્ષણના ઉત્કૃષ્ટ દૃષ્ટિકોણને મૂર્ત કરવા કામ કરે છે; તેમના તમામ પ્રયત્નોની પાછળ તેમનો આદર્શ રહ્યો હોવા છતાં, તેમના ઉદ્દેશના કેન્દ્રમાં રહેલી પ્રથામાં તેમને લગતી ભૂમિકા વધુ ભિન્ન રહી શકતી નથી. હાલની બીમારીનો ઇલાજ કરતા તબીબ અને ભાવિ માંદગીનાં કારણોને અટકાવવા મથતા આરોગ્યવિદના તકનિકી કૌશલના તાકીદના હેતુઓ ફંટાતા હોય છે તેમ, તેમની સિદ્ધિના વિસ્તૃત પરિપ્રેક્ષ્યમાં ખંડો જોડાઇને સમગ્રનું રૂપ ધારણ કરે છે. વિવિધ ચિકિત્સાલક્ષી પ્રણાલીઓ વચ્ચે સામાન્ય ચિકિત્સક (જનરલ પ્રેક્ટિશનર)ની ભૂમિકા, તબીબી વિજ્ઞાનના વિકાસ સાથે વહેંચાઇ ગઇ છે. આજના શિક્ષણની જટિલતાને લીધે આવું શ્રમ-વિભાજન જરૂરી છે, તેમ છતાં આનો એવો અર્થ નથી કે સ્વાધીનતા અને વિરોધમાં મોજૂદ આ કામગીરી વિરોધી છે. એના કરતાં તેમનું સહકારી સહઅસ્તિત્વ સ્વીકારવું જોઈએ. ખાસ કરીને શિક્ષણનો તકનિકી પક્ષે આ એક નાજુક બાબત હોઈને, શિક્ષણની પ્રણાલીનાં તમામ અન્ય ક્ષેત્રોમાંની દરમિયાનગીરી પ્રત્યે તદ્દન સંવેદનશીલ હોવાથી, હાલના લંબરૂપ દરજ્જાને બદલે શિક્ષણ અને વહીવટ વચ્ચે સમાન અને પરસ્પર સહાયક સંબંધોનું સમાંતર માળખું ઊભું કરવાના હેતુથી દરેક ક્ષેત્રના વિકાસ અંગે મર્યાદાઓ નિયત કરવી જ રહી.

આવી પરિસ્થિતિમાં એ પ્રશ્ન કદાચ ઊભો થાય કે શૈક્ષણિક કર્મચારીઓની ભરતી અને રૂખસદની વાસ્તવિક સત્તા કયા બિંદુએ અટકવી જોઈએ ? રિસ્ટ્રક્ચરિંગ રીજિયોનલ ફાઈનાન્સ અંગેની સમિતિની 1931ની બેઠકમાં આ મુદ્દો ચર્ચાયો હતો, જેમાં આવી સત્તાઓ, શિક્ષણ વિભાગમાંથી આંતરિક બાબતોના વિભાગમાં તબદીલ કરવાની દરખાસ્ત થઈ હતી. અચ્છા, ઉપર સૂચવ્યા મુજબ શિક્ષણના વહીવટ ઉપર અસરકારક મર્યાદાઓ મૂકવામાં આવે તો શિક્ષણકક્ષાએ આ બે વિભાગો વચ્ચેના તફાવતો બહુ નજીવા હશે. શિક્ષણ વિભાગ એવો દાવો કરે છે કે આંતરિક બાબતોનો વિભાગ, શિક્ષણની જટિલતાઓ અને ખાસ સંજોગો સમજી શકે નહીં. બીજી બાજુ, વહીવટી દરમિયાનગીરીનો અતિરેક રોકીને વહીવટકર્તાઓને દૂર રાખીને આ અજ્ઞાન કદાચ શિક્ષકોના લાભમાં કામ કરે, ફરીથી જોઈએ તો વહીવટી સત્તાઓ

નિવારણની સુષુપ્ત અલ્પતમ કક્ષા સુધી ઘટાડવામાં આવે તો, સમજનું પ્રમાણ ભાગ્યે જ કંઈ ભિન્નતા આણે. કેમ કે, શિક્ષણ વિભાગ પણ બહુ બહુ તો માત્ર અરધી સમજ ધરાવે છે. સ્વાયત્તતા ખાતર, ન સમજતા વહીવટકર્તાઓ જે દરમિયાનગીરી કે જાણવાનો ઢોંગ કરતા નથી તે, અરધી સમજ ધરાવતા, સર્વજ્ઞતાનો અંચળો ઓઢે છે અને ચારે બાજુ પોતાનું મહત્ત્વ દર્શાવે છે તેના કરતાં વધુ બહેતર નથી જ.

વહીવટકર્તાઓ શિક્ષક સાથે જે રીતે વર્તન કરે છે તે રીત હવે કાલગ્રસ્ત અને સામંતવાદી બની ગઈ છે. શિક્ષકો શૈક્ષણિક તકનિકવિદો અથવા કલાકારો હોવા છતાં, ભૂતકાળમાં પણ સામાન્ય વ્યક્તિની જેમ કલાકારોને હુકમો કરવા કે તેને બદલે તેમને સન્માનપત્ર સોબતી જેવા ગણવા કે જેથી તેઓ તેમની સંપૂર્ણ સુરુચિપૂર્ણ ક્ષમતાઓનો અમલ કરવા પ્રોત્સાહિત બને. તે માત્ર ઈશ્વર જ જાણે છે. ભાગ્યે જ બનતા કિસ્સામાં સુજ્ઞ પ્રાદેશિક વહીવટકર્તા, વયોવૃદ્ધ શિક્ષકની સાથે સુયોગ્ય આદર દર્શાવે છે. પરંતુ અહીં મુદ્દો એ છે કે આ બાબત, શિક્ષકો સાથેના તમામ વહીવટકર્તાઓના સંબંધોમાં બહુધા એક માપદંડ બનવો જોઈએ.

તો પછી કેટલું આદરપૂર્ણ અંતર એક આદર્શ બને છે ? શિક્ષણના વહીવટ અને જાહેર સેવાનાં અન્ય ક્ષેત્રો વચ્ચેની તુલના એક એવા બિંદુએ આવીને અટકે છે, જે આપણે સ્વીકારીએ છીએ કે જેમના નિર્ણયોમાં સ્થાનિક સંબંધોને લીધે પક્ષપાત ઊભો થતો અટકાવવા પોલીસ અધિકારીઓ અને ન્યાયાધીશોને એક સ્થાનેથી બીજે સ્થાને બદલવામાં આવે છે તેમ, શિક્ષકો અને આચાર્યોને ભાવનાશૂન્ય રીતે બદલી શકાશે નહીં. સરેરાશ અમલદારો, જો કે વિશ્વસનીય હોય છે, પરંતુ તેમની કામગીરીમાં ભાગ્યે જ વ્યક્તિગત ચરિત્ર્યમાં કોઈ એવો સંપર્ક થાય છે. જે ભૂલચૂકની નજીવી સુષુપ્ત નિષ્ફળતાનું કારણ બની શકે. શિક્ષણમાં દેખરેખ રાખતા અધિકારીઓ મૂલ્ય નિર્માણની કક્ષાએ વાસ્તવિક સાચા લોકો સાથે સંબંધ ધરાવે છે. ઉપરોક્ત વ્યક્તિઓએ કાયદાઓનું પાલન કરવાનું હોવાથી, જાહેર હિતમાં ન્યાયીપણું અને સામાજિક સમાનતા (અથવા તો તેમને ગોપનીય રાખવા માટે) લાગણીશીલતા અથવા નૈતિક સામેલગીરીથી દૂર રહેવું જોઈએ. શિક્ષક-વિદ્યાર્થી સંબંધ, અલબત્ત સામાન્ય રીતે વ્યક્તિ માટે ઉષ્માવાન આંતર વ્યક્તિગત સંબંધો થકી, બૂરાઈના સુષુપ્ત નિવારણ કરતાં, ભલાઈની હકારાત્મક વૃદ્ધિમાં એક કદમ આગળ રહેવા જ જોઈએ.

શિક્ષકોને નોકરીની વાજબી ખાતરી આપીને, ઈમ્પીરિયલ એલિમેન્ટરી

સ્કૂલ ઑર્ડરે શિક્ષકોને માત્ર સામાન્ય પદાધિકારીના સ્થાને ઊતારી નહીં પાડીને એક વિશેષ પદ ધરાવતા એવા શિક્ષકની માન્યતા આપીને સારું એવું પ્રદાન કર્યું છે. હકીકતમાં, શિક્ષકની જવાબદારીઓને શાળા-નિરીક્ષકોના સત્તાના રાજકારણથી બચાવવામાં ન આવ્યું હોય તો ધીમે ધીમે રાષ્ટ્રના તમામ નાગરિકોને નુકસાન થયું હોત. શિક્ષણની આંતરિક બાબત વિશે માહિતી ન ધરાવનારા લોકો પણ એટલું તો સામાન્ય જ્ઞાન ધરાવે છે કે સમાજમાં શિક્ષણ જેવું અન્ય કોઈ પણ પવિત્ર તત્ત્વ નથી અને તેને પવિત્ર રાખવું જ જોઈએ. શિક્ષકના પદને લાયક એવા દરેક શિક્ષકે, શિક્ષક તરીકેના આદરને પાત્ર બનવા ખરા અને ખોટા વચ્ચેનો ભેદ પારખવાની ક્ષમતા પુરવાર કરવી જ જોઈએ અને સાચું પસંદ કરીને કંઈ વિશિષ્ટ કરી બતાવવા, માત્ર મિથ્યાચાર કરવો જોઈએ નહીં. શ્રેષ્ઠ શિક્ષક હકીકતમાં નૈતિક મૂલ્યોનું સાક્ષાત્ સ્વરૂપ હોય છે. આવા શ્રેષ્ઠ શિક્ષકની અવિચારીપણે બદલી કરી દેવામાં આવે તો મોટા ભાગના પુખ્ત લોકો કલ્પના કરી શકે તેના કરતાં પણ, નિર્દોષ અને શીઘ્ર સંસ્કારગ્રાહી કુમળાં માનસનો આઘાત ઘણો જ તીવ્ર હશે. આ કારણે જ કોઈ પણ કારણસર, શાળાના નિરીક્ષકોની સત્તાઓમાં સંપૂર્ણપણે કાપ ન મૂકી શકાય તો પણ, સ્વલક્ષી ધૂન મુજબ કામ કરવાની બાબતને અંકુશમાં રાખવી જોઈએ, તેવો મારો દૃઢ અભિપ્રાય છે.

શાળા-નિરીક્ષકોનો, શિક્ષણના વહીવટી બાકીનાં કાર્યોના પ્રમાણમાં, જો કે તે શા માટે છે, તે સ્પષ્ટ નથી તો પણ, વિશેષ દરજ્જો મંજૂર કરવામાં આવ્યો છે. શૈક્ષણિક સમાજના દૃષ્ટિકોણથી તેઓ અડચણરૂપ ઉપદ્રવ છે અને રાષ્ટ્રીય અર્થશાસ્ત્રની દૃષ્ટિએ બિનજરૂરી ખર્ચનું ભારણ છે. શિક્ષણ હાલની તેના હતાશાની સ્થિતિમાં રહેવાનું હોય તો પણ કદાચ તેમને ચાલુ રાખવાનું કોઈ વાજબી કારણ હોવું જોઈએ. આમ છતાં, બહેતર ભાવિ માટે આયોજન કરવાનું હું પસંદ કરું.

શાળા-નિરીક્ષક-પદ્ધતિ જ્યારે સમાજના ભાવિ માટે જે જોખમનો દાવો કરે છે તે અને વાસ્તવિક રીતે જે જોવામાં આવે છે તેને ધ્યાનમાં લેતાં, આ પદ્ધતિએ ઉગ્ર વાદવિવાદ પેદા કરવો જોઈએ. ખાસ કરીને શિક્ષકોએ, સમાજને માર્ગદર્શન આપવાની તેમની અતિ મહત્ત્વની ભૂમિકા સમજીને માત્ર એક તરફ ઊભા જ ન રહેવું જોઈએ અને આ દલાલોને નીતિઓ ઘડવાના પેંતરા ન કરવા દેવા જોઈએ. આપણે શિક્ષકોએ આપણા માથાની પરવા કર્યા વિના, શાંત બેસી રહેવું ન જોઈએ, પરંતુ તટસ્થ રહીને, મુક્ત રીતે આ પ્રથા

પ્રત્યે ચિંતન કરવું જોઈએ.

હમણાં સુધી શાળા-નિરીક્ષક-પ્રથાનાં વિધાનોમાં વહીવટ ઉપર ધ્યાન આપતા કર્મચારીઓની તથાકથિત તૂટ અંગે શિક્ષણનાં પરિણામો "ઓછાં પ્રતીતિકારક" માટેનાં દોષપાત્ર બાબત બની હતી. આમ, સરકાર શિક્ષણની યથાર્થતાના તેના અજ્ઞાનથી ફંડની ઘણી વધુ જોગવાઈ સાથે નિરીક્ષકોની અગાઉની ફાલતુ સંખ્યામાં વધારાને માન્ય રાખે છે. આનાં ઉદાહરણો તો અસંખ્ય છે. રાષ્ટ્રનાં નાણાં અમર્યાદિત હોય એમ ઉપાડવામાં આવે છે. છતાં, તેના પ્રમાણમાં શિક્ષણની ગુણવત્તામાં કોઈ સુધારો જોવા મળતો નથી. કરદાતા પર આ એક ભારણ છે.

સામાન્ય માણસની દૃષ્ટિએ દેખરેખ અને નેતૃત્વની સત્તાઓ એક વ્યક્તિમાં નિહિત થાય એ વધુ સાનુકૂળ જણાય છે. છતાં આપણે આવા વિચારને તેના તાર્કિક તારણ સાથે સરખાવીએ તો, દરેક શાળાને એક નિરીક્ષક પૂરો પાડવો તે એક આદર્શ બનશે. આથી, દરેક શાળામાં બે આચાર્યની જગ્યા ઊભી થશે-કાર્યાલયના દૈનિક કામ અને વહીવટી કાર્યોની સંભાળ લેવા માટે એક આચાર્ય અને શિક્ષકો પર દેખરેખ રાખવા અને તેમને માર્ગદર્શન પૂરું પાડવા માટે બીજા આચાર્ય. તદનુસાર, શિક્ષકોએ સમગ્ર શાળાને ગૂંચવાડામાં મૂકીને, ભંડોળનો વ્યય કરીને અને તેથી પણ ખરાબ બાબત, શિક્ષણના ધ્યેયને ખોરવીને બે સત્તાધિકારીઓ પાસેથી આદેશો લેવા પડશે.

ટૂંકા ગાળાની તકનિકી સેવા અંતર્ગત તાલીમની બાબતમાં કદાચ માર્ગદર્શન માટે તજજ્ઞને બોલાવવામાં આવે તે તર્કસંગત છે. પરંતુ આ શાળા નિરીક્ષકો કઈ બાબતના નિષ્ણાત હોવાનો દાવો કરે છે ? ઘણા નિરીક્ષકોના કેસમાં હોય તેમ જ્યારે તેઓ કોઈ વિશિષ્ટ જ્ઞાન, અનુભવ કે માપદંડ કરતાં પણ ઓછું જ્ઞાન ન ધરાવતા હોય તો, સત્તાના તેમના દાવા, નવા શૈક્ષણિક ખ્યાલો વળગાડવા માટે તેમણે જાતે જ પકડી લીધેલા અને યોગ્ય રીતે સમજ્યા વિનાના હોય છે, જે અરુચિકર અને હાનિકર બને છે. નિરીક્ષકો રાખવાનું મૂળ કારણ જે કંઈક વળતર તરીકેની ક્ષમતાનું કાર્ય કરે એવા આચાર્યોની ક્ષમતામાં આત્મવિશ્વાસના અભાવને ખાળવામાંથી પેદા થયું છે. જો આમ વાત હોય તો જ્યારે કોઈ મુદ્દો ઉપસ્થિત થાય ત્યારે તેવા વિશિષ્ટ મુદ્દાને હલ કરવા કોઈ તજજ્ઞને શા માટે ન બોલાવવા ? કાયમ માટે આચાર્યના માથે ઝળુંબતા કોઈ અધિકારી કે ઉપરવટ કરતા સત્તાધિકારીને રાખવાની જરૂર શી છે ? આજની શાળા-નિરીક્ષક-પ્રથા એ અગાઉના મેઈજી કાળમાં ઊતરતી

કક્ષાના શિક્ષકો મોજૂદ હતા તેવા કાળમાં શાળામાં આંટાફેરા કરતા, ફરતા રહેતા શિક્ષક-પ્રશિક્ષકની પ્રત્યાવર્તી પ્રથા છે. હજી પણ બાકીની શાળાઓથી પાછળ રહી જતી અને કેટલાક વધારાના સંકેતોની જરૂર હોય તેવી શાળાઓમાં નિરીક્ષકો ફરજિયાત રીતે નિરુત્પાદક છે તેમ હું નહીં કહું.

પરંતુ આ વિચારને વધુ આગળ લઈ જતાં, આચાર્યો અને શિક્ષકોએ તેમની અસમર્થતા પુરવાર કરી હોય એવા કેસમાં, શાળા-નિરીક્ષકોની ભૂમિકા હકારાત્મક રહી હોય એવા કિસ્સા ખૂબ જ મર્યાદિત છે. અને તે બાબત કોઈ શાળા-નિરીક્ષક-પ્રથા માટે કોઈ દલીલ કરતી નથી પરંતુ આપણે અગાઉ ચર્ચા કરી તે મુજબ આચાર્યો માટે યોગ્ય ભરતી-પરીક્ષા-પ્રથાની જરૂરિયાતને વાચા આપે છે. શિક્ષકોને ઉત્તમ માર્ગદર્શન કઈ રીતે આપવું એ સવાલ ફરીથી, શિક્ષણના સિદ્ધાંતો અને અધ્યાપનની પદ્ધતિઓ અંગે વૈજ્ઞાનિક સંશોધનના પ્રભુત્વ પર ભાર મૂકીને આચાર્યો માટેની ભરતીની પરીક્ષા-પ્રથાની ઘોષણા પર આવે છે. આમ કરવામાં આવે તો આચાર્યો હાલની શાળા-નિરીક્ષક-પ્રથાની બિનજરૂરી નામોશીમાંથી શીઘ્રતાથી રાહત મેળવે.

શિક્ષણ અંગે કેન્દ્રીય આયોજન એજન્સી વિશેના વિચારો

જાપાનની શિક્ષણ-પ્રથાને કઈ રીતે પુનર્જીવિત કરવી તેની વિચારણામાં ઓછામાં ઓછાં બે મુખ્ય તત્ત્વોને ધ્યાનમાં લેવાં જ જોઈએ. તે પૈકી એકમાં શિક્ષકોની ગુણવત્તાને સીધી જ સુધારવાની બાબતને કેન્દ્રિત બનાવતા સુધારાનો સમાવેશ થાય છે જેથી તેમની ક્ષમતાનો તેઓ સંપૂર્ણપણે અમલ કરવા સક્ષમ બને. બીજા તત્ત્વમાં, આ પ્રથાના કેન્દ્રીય ઘટક તરીકે એક આયોજન એજન્સીની સ્થાપનાનો સમાવેશ થાય છે, જેને લાંબા ગાળાની યોજના ઘડવા અને સંગઠિત કરવાની સત્તા આપવામાં આવે. આ બે ઉદ્દેશો પૂરા કરવામાં ન આવે તો આ પ્રથામાં રહેલી કામગીરીનું માત્ર વિભાજન, બાહ્ય સુધારાની પાછળ બાબતને માત્ર ઢાંકી દેવાનું બનશે અને યથાર્થ પરિવર્તન મૂલવતી રહેશે.

કેન્દ્રીય એજન્સી સક્રિય આયોજન થકી એક વિશિષ્ટતા પેદા કરશે. આ અન્યત્ર આ ખ્યાલનો લશ્કરી તત્પરતા સાથે તુલના કરી છે. સશસ્ત્ર દળોના વડામથકો ખાતેનો સામાન્ય કર્મચારીવર્ગ શાંતિના સમયમાં પણ વ્યૂહાત્મક નિર્ણયો લેવામાં ચૂક કરતો નથી, તેમ જ શિક્ષણના ક્ષેત્રમાં પણ બદલાતા સમયના પ્રવાહમાં તમામ શક્યતાઓ સાથે ગતિમાન રહેવું હોય તો ક્યારેય ચુસ્ત ન રહેવું જોઈએ અને તેના આદેશોનું લગાતાર નવસંસ્કરણ કરતા રહેવું

જોઈએ. ભાવિ આયોજનના આ મહત્ત્વના કાર્યને શિક્ષણ વિભાગ કે જે માત્ર અગાઉથી નિયત કરેલી નીતિઓ અમલ કરવાનું કાર્ય કરે છે તે અથવા શૈક્ષણિક અને સાંસ્કૃતિક નીતિ પરિષદ જે પછીથી એક સમીક્ષા મંડળ તરીકે વિભાગને સમર્થન આપવા સિવાય વધુ કંઈ કરતો નથી, તેના પર છોડવામાં એક ગંભીર ભૂલ છે.

શિક્ષણ અંગે આગળનાં એકસો વર્ષની વિચારણા થવી ઘટે. તેને બદલે હવે પછીની ચૂંટણીમાં તેમની જાહેર પ્રતિમા પ્રત્યે શું ફળ મળે છે, તેનાથી વધુ આગળ કંઈ પણ ન જોઈ શકતા ટૂંકી દૃષ્ટિવાળા રાજકારણીઓ પર નિર્ણયો કરવાનું છોડવામાં આવે છે. તેનાથી ખરેખરા શિક્ષકો પણ તેમની નોકરી જાળવવા તેઓ સ્પર્ધા કરે છે અને આંખમીંચામણાં કરે છે, તેથી વધુ ટૂંકી દૃષ્ટિવાળા બને છે. શિક્ષણની બાબતમાં કહેવાતા તમામ મતદારોના મતાધિકારો માટે પ્રથાની વાસ્તવિકતાએ ભાગ્યે જ ગુલામીનો કાળ વિતાવ્યો છે. ભાવિ 100 વર્ષનું આયોજન, એ એક એવું કાર્ય છે જે વાજબી રીતે કેન્દ્રીય આયોજન એજન્સીનું કાર્ય છે. તેને જેના સુધારા વાસ્તવિક રીતે કોઈ પરિવર્તન લાવતા નથી એવી નોકરશાહીનાં હિતો પર છોડી દઈ શકાય નહીં. હાલની પ્રથામાં તેઓ જવાબદારીઓ ટાળવા સિવાય કંઈ વિશેષ કરી શકે નહીં.

આવી સ્થિતિ હોઈને, શિક્ષણ-નીતિ ખૂબ જ પાછળ રહી જાય અને અંતિમ બિંદુએ આવી જાય એ સ્વાભાવિક છે અને સ્પષ્ટ છે કે આપણે ભૂતકાળની નિષ્ફળતાઓને મનમાં વાગોળવી ન જોઈએ પરંતુ લાંબાગાળાની શિક્ષણ-નીતિના સક્રિય આયોજનની પ્રવૃત્તિમાં મંડી પડવું જોઈએ.

અરધી સદી વીતી ગઈ છે અને આપણા દેશની પ્રથમ આધુનિક શિક્ષણ-પ્રથા મોટા ભાગે વિદેશી સ્રોતમાંથી સીધે સીધી ઊછીની લેવામાં આવી હતી, છતાં આશ્ચર્યજનક રીતે સમગ્રતયા કોઈ પરિવર્તન થયું નથી આ વાત ખરી છે. દા.ત. આપણું ઉચ્ચ શિક્ષણ કે જે અગાઉ વિશેષાધિકાર પ્રાપ્ત વર્ગની આવશ્યકતા માટે વિશિષ્ટ રીતે અપનાવવામાં આવ્યું હતું. જોકે સૈદ્ધાંતિક રીતે આ બહુ લાંબું ચાલે એવો કેસ નથી, આજે શિક્ષણમાં વહીવટકર્તાઓ સુધીની દરેક વ્યક્તિ એવી ધારણા સાથે સમંત છે કે જાહેર માધ્યમિક શાળાના વિદ્યાર્થીઓ મધ્યમવર્ગ અને તેથી ઉપરના વર્ગમાંથી વિશિષ્ટ રીતે ઉચ્ચકક્ષાના માપદંડોના આધારે પસંદ થવા જોઈએ. આથી યુનિવર્સિટીમાં પ્રવેશ મેળવવાની સ્પર્ધાના ''પરીક્ષા-નર્ક''ની અર્થહીન કરુણાંતિકા સર્જાય છે. આજે પણ જ્યારે માધ્યમિક શાળાઓ રાષ્ટ્રવ્યાપી શિક્ષણ આપવાં આગળ આવી છે ત્યારે જાહેર

અને ખાનગી શાળાઓની ભૂમિકા વધારે પ્રતિકૂળ બની છે. જાહેર શિક્ષણમાં, સાર્વજનિક સંસ્થા તરીકેની અતિ વિશાળ આવશ્યકતાને પહોંચી વળવા નિમ્નતમ સામાન્ય મૂલ્યથી કામ શરૂ કરવું જોઈએ. છતાં, તેનાં ધોરણો એટલાં બધાં ઊંચાં છે કે માત્ર શ્રેષ્ઠ કક્ષા ધરાવતા, જેને બહુ ઓછી સંભાળની જરૂર હોય, અને બહુ ઓછી મુશ્કેલીઓ પેદા કરતા હોય તેવા વિદ્યાર્થીઓને જ-બીજા શબ્દોમાં કહીએ તો માત્ર ભદ્ર લોકોને જ પ્રવેશ મળે છે. જ્યારે બાકીના વિદ્યાર્થીઓને કસૂર કે અભાવને લીધે ખાનગી શાળાઓમાં વહેંચી આપવામાં આવે છે. હકીકતમાં કોઈ જ ફેરફાર થયો નથી.

આવી જુલમી પરિસ્થિતિઓને ક્યાં સુધી ટકાવી રાખી શકાય ? સામાજિક જાગૃતિ ઝડપથી વધી રહી છે. સામાન્ય નાગરિકોએ અને સ્થાનિક સહાયક જૂથોના સભ્યો અને માતાપિતાઓએ શિક્ષણમાં સમાન તકો માટે માગણી કરીને કરદાતા તરીકે તેને તેમની બાબત બનાવવાનું શરૂ કર્યું છે. અભ્યાસક્રમ વાસ્તવિક જીવનના મૂલ્ય નિર્માણમાંથી આવવાનો હોય, અને જીવંત પર્યાવરણનો પાઠ્યપુસ્તક તરીકે ઉપયોગ કરવાનો હોય તો શિક્ષણનાં તમામ સાધનોની સંપૂર્ણપણે મરામત-તપાસની જરૂર રહે છે. આ એવો પુત્ર છે જે સમગ્ર શિક્ષણ-પ્રથાનું પુનઃનિર્માણ ઝંખે છે. આ કારણે આપણે સંઘટિત, દીર્ઘકાલીન શિક્ષણ-નીતિ અંગે નિર્ણય કરવા માટે એક કેન્દ્રીય આયોજન એજન્સી સ્થાપવાની ત્વરીય ચેષ્ઠા કરવી જોઈએ.

ત્યારે, આ આયોજન એજન્સીની કામગીરી શું હશે ? સામાન્ય રીતે, તે સમકાલીન સમાજની સ્થિતિઓની મોજણી કરશે અને આગામી પેઢીમાં શું પરિવર્તનો લાવવાનાં રહેશે તે નિયત કરશે. આ એજન્સીને, વ્યક્તિગત મૂલ્યોના નિર્માણ માટેનું આયોજન કરવા સતત ધ્યાન આપીને ભાવિ નાગરિકોને શક્ય એવું ઉત્તમ શિક્ષણ કઈ રીતે પૂરું પાડવું તેનો અભ્યાસ કરવાનું કાર્ય સોંપવામાં આવશે. તેણે વહીવટનાં અન્ય ક્ષેત્રો જે કાર્યો કરતાં હોય એવાં, હાલના કાનૂનોની બજવણીનું નહીં પણ દેખરેખ અને દરખાસ્તો કરવાની કામગીરી કરવાની રહેશે. તેવી જ રીતે તેણે શિક્ષણની વધુ અસરકારક પદ્ધતિઓનું, વધુ બહેતર સંશોધનોનું કાર્ય કરતાં સંશોધન-કેન્દ્રોની કામગીરી પણ કરવાની નથી. તેને બદલે શિક્ષણ સંભવી શકે તેવા વિશાળ પરિપ્રેક્ષ્ય સ્થાપવા કામ કરશે. તે એજન્સી, સરકારના અન્ય વિભાગો સાથેના બાહ્ય સંબંધોની સહાયથી શિક્ષણ-પ્રથાના આંતરિક માળખાની વિચારણા કરશે અને રાષ્ટ્રના ભાવિ કલ્યાણના ઉદ્દેશ માટે તે કેવું ઉત્તમ પ્રદાન કરી શકે તે નક્કી

કરશે અને રાષ્ટ્રના ભાવિ કલ્યાણના ઉદ્દેશ માટે તે કેવું ઉત્તમ પ્રદાન કરી શકે તે નક્કી કરશે અને તેવી રીતે દીર્ઘકાલીન યોજનાઓ ઘડશે. રાષ્ટ્રની સમગ્ર સ્થિતિના પોતાના મૂલ્યાંકનના આધારે આ એજન્સી, શિક્ષણ-પ્રથાનાં તમામ અંગેના પ્રયત્નોનું સંકલન કરવાની કામગીરી પણ કરશે.

અલબત્ત, આ કાર્ય માટે યોગ્ય વ્યક્તિ શોધવાનું કામ કઠિન હશે. તેમ છતાં, જીવન-વ્યવસાયનાં તમામ ક્ષેત્રોની વ્યક્તિની જાળપથ (નેટવર્ક), જે વૈજ્ઞાનિક દૃષ્ટિકોણથી શિક્ષણના ક્ષેત્રની તાકીદ સમજે છે અને ચિંતનની નવી દિશાઓ પ્રત્યે તત્પરતા દર્શાવે છે તેને ભાવિ યુગની ક્ષિતિજો પ્રત્યે દૃષ્ટિ માંડવા જણાવવું જોઈએ તેવી મારી દરખાસ્ત છે. આવા પ્રગતિશીલ વિચારકોની પરિષદ અતિ આવશ્યક છે.

શૈક્ષણિક વિવાદોમાં મધ્યસ્થી માટેની એજન્સી

આપખુદ શાસન હેઠળ વિકસેલી, જાપાનના શૈક્ષણિક સમાજની સ્વીકૃત પરંપરા, હાલના રાજકીય અને આર્થિક ક્ષેત્રથી આગળ નીકળી જતા નવોત્થાનની લહેર ઉપર સર્વોચ્ચ સ્થાને ટકી શકે નહીં. મેં વારંવાર આ બાબત રજૂ કરી છે. તમામ ક્ષેત્રે સમસ્યાઓ ઊભરી રહી છે, પરંતુ સામંતવાદી પ્રયુક્તિઓ વધારે લાંબો સમય કામ આપશે નહીં. આપણે ખરા કે ખોટા નેતાને જ માત્ર અનુસરી શકીએ નહીં અથવા આંખ આડા કાન કરીને બાબતને રોળીટોળી શકીએ નહીં. આપણે આ પ્રશ્નનો સામનો કરવાનો નિર્ધાર કરવો જોઈએ અને સમયાનુસાર યોગ્ય નિરાકરણો શોધી કાઢવાં જોઈએ. સમસ્યા-નિવારણની આવી કોઈ પણ યોજનામાં ત્રણ કાર્યપદ્ધતિઓની સંયુક્ત કામગીરી હોવી જોઈએ; વિવાદોનો ઉચિત રીતે નિકાલ કરવાની તટસ્થ દરમિયાનગીરીની કાર્યપદ્ધતિ, કસૂરદાર પક્ષને ઠપકો આપવાની કાર્યપદ્ધતિ અને ન્યાયી પક્ષના દૃષ્ટિકોણને સ્વીકારવાની કાર્યપદ્ધતિ.

કેટલીક વ્યક્તિઓને શૈક્ષણિક વિવાદોમાંની મધ્યસ્થી એજન્સી કદાચ મોંઘા સોદાના ઢોંગ જેવી જણાય. પરંતુ આપણે ઓછામાં ઓછી શિક્ષણની પ્રથામાં આમૂલ પરિવર્તનના દબાણના સંઘર્ષોમાં ઝંપલાવવાની તૈયારી તો રાખવી જ જોઈએ. વૈચારિક વિવાદો તો જ્યારે યુવાન નવોત્થાનવાદી શિક્ષકો અંતિમવાદી વિચારધારા પ્રત્યેનું વલણ અપનાવે ત્યારે થવાના જ છે. ઉચ્ચ વહીવટી પદો ધરાવતી વ્યક્તિઓના આપખુદ આદેશો એ એનો ઉત્તર નથી. સ્પષ્ટ અંકુશો અને સમતુલા જરૂરી છે.

મનુષ્ય ભાવ અને તર્ક ધરાવતું પ્રાણી છે. ભાવોની સીધી અથડામણો કદાચ સર્વનાશી બને, પરંતુ ચર્ચાઓમાં વિચારોની ટક્કરોથી ગભરાવાની જરૂર નથી. ભાવાત્મક યુદ્ધોથી લોકો જુદા પડે છે, જ્યારે તાર્કિક ચર્ચાને વળગી રહેવાથી ધીમે ધીમે કોઈ સુસંગત નિર્ણય સુધી પહોંચી શકાય છે. સાચી સમસ્યાઓને નિવારવાના પ્રયત્નો ટાળનારા તુમારશાહો પોતાની જાતને તુમારો ફેંદતાં યંત્રોમાં ઢાળનારા લોકો ભૂલી જાય છે કે મનુષ્યોમાં આ તાર્કિક વલણ હોવું જ જોઈએ અને અભિપ્રાયો વચ્ચેના ભેદભાવો અને સમાનતા સમજાવીને જ સમન્વય સાધી શકાય છે.

આપખુદ જમાનાના ભાવાત્મક આદેશો તાર્કિક ચર્ચાને અસ્વીકારે છે. છતાં, આજની સંવૈધાનિક લોકશાહીનો અર્ક છે જાહેર મંચ. આપણે ચર્ચામાં ઊતરતાં જ જો ડરતા હોઈએ તો સાચો સહભાગી નિયમ ક્યારેય કેમ બની શકે ? બાળકો આવી ચર્ચામાં ભાગ લે તેવી અપેક્ષા વધારે પડતી છે. પરંતુ મહિલાઓ સહિત જેમણે શિક્ષણ મેળવ્યું હોય તેઓ ચર્ચા દ્વારા ભૂલોમાંથી તર્ક સમજવા સુસજ્જ હોય છે, વધુમાં, આત્મલક્ષી નિર્ણયો કોઈ નિરાકરણ લાવી શકે નહીં, પરંતુ ગૂંચવાડા ઊભા કરે છે અને દલીલો વધારે છે, તે સર્વવિદિત છે. આથી ભેદભાવો નિર્મૂળ થતા નથી, પરંતુ ખરેખર તો તે પેદા થાય છે. આ માટે તટસ્થ એક ત્રીજો પક્ષ હોવો જોઈએ.

આંતરરાષ્ટ્રીય કે વૈયક્તિક કક્ષાએ ચોક્કસ કારણોમાંથી વિવાદો પેદા થાય છે. વિવાદો માત્ર સ્વયંસ્ફૂર્ત રીતે જ પેદા થતા નથી. સમસ્યાઓ ઉદ્ભવી હોય તે બાબતની તપાસ કરીને સાચા ઉકેલો શોધવા જોઈએ અને તેનાં કારણોને સંપૂર્ણપણે નાબૂદ કરવાં જોઈએ. કોઈની વ્યક્તિગત સત્તાના આધારે નહીં પરંતુ સત્ય અને ભૂલના સિદ્ધાંતના આધારે નિર્ણય થવો જોઈએ. વિવાદોના નિકાલ માટે અન્ય કોઈ રીત જ નથી.

બાળકો ઝઘડે છે ત્યારે શું થાય છે તે વિચારો. વડીલો તેમના દાવાઓ સાંભળવાની તસ્દી લેતા નથી, પરંતુ તેને બદલે તેઓ બંને પક્ષોને સજા કરે છે. તેઓ ભલે સૂઈ જવા માટે રડે, પરંતુ 'જેની લાઠી તેની ભેંસ'ના આપખુદી વર્ચસ્વના ભયજનક "સત્ય"નો પાઠ ભણીને તેમની પ્રામણિકતાની માન્યતાના ટુકડા ટુકડા થઈ જાય છે તેવું સમજે છે. તેવી જ રીતે મેં જોયું છે કે શિક્ષકો વચ્ચે મતભેદો ફાટી નીકળે છે ત્યારે, અને આમ ઘણીવાર થતું હોય છે, મુદ્દાને પડતો મૂકવાનું કે તીવ્ર લાગણીઓને નરમ બનાવવાનો પ્રયત્ન શિક્ષણની અસરકારકતાને ગંભીરપણે પ્રભાવિત કરે છે. આવા સંજોગોને હાથમાં લેવા

માટે જ શાળાના માળખાની બહારની કોઈ ખાસ એજન્સી હોવી જોઈએ. તેની કામગીરી, નિઃસંદેહ વિવિધ પ્રસ્તાવો પ્રત્યે ખુલ્લી હોવી જોઈએ. પરંતુ મહત્ત્વની બાબત એ છે કે તે વિવાદોના ઉકેલ પ્રત્યે સમર્પિત હોવી જોઈએ અને સમસ્યાઓના હાર્દ સુધી પહોંચવાની રુચિ ધરાવતી હોવી જોઈએ. કરવા ખાતર કરવાનાં કાર્યોની જેમ, કાયદો ઘડી કાઢવા જેવા ઔપચારિક નિર્ણયો સમસ્યાના સત્ત્વને સ્પર્શ કર્યા વિના લીધેલા ઔપચારિક નિર્ણયો માત્ર સત્તાના રાજકારણના પ્રદર્શન સિવાય વિશેષ કંઈ નથી.

સંવૈધાનિક નિયમોની ભાવના સાથે શાળાઓ ચલાવવાની હોય તો, અન્વેક્ષણ અધિકારીઓ (નિરીક્ષકો)ના પૂર્વગ્રહોના અધિકારક્ષેત્રમાં વિવાદોનું નિરાકરણ સોંપી શકાય નહીં. કારણ કે આવા અધિકારીઓ હંમેશાં બેય પક્ષોને શિક્ષા કરવા ટેવાયેલા હોય અથવા તો છૂપી રીતે મેળવેલી અફવાઓનો ભરોસો કરતા હોય છે. શિક્ષણની સમગ્ર અસર આપણે વધારવી હોય તો આવી ગેરબંધારણીય પ્રણાલી આપણે ત્યજી દેવી જોઈએ અને શિક્ષકોની શ્રેષ્ઠતાનાં ધોરણો કેળવવાં જોઈએ. શિક્ષકો વચ્ચેના વિવાદોને રૂઢિગત અમલદારશાહી પદ્ધતિઓને અપનાવીએ ત્યારે અતિ તાર્કિક સામાજિક પ્રથા તરીકે સંવૈધાનિક નિયમને સ્વીકારી શકીએ નહીં.

આ બાબત, અદાલતોની બાબત જેવી જ છે. નિશ્ચિત પુરાવાવાળા સાદા કેસ હોય તો એક ન્યાયાધીશ પૂરતા છે. પરંતુ કેસમાં ગૂંચવાડા હોય અને સાંયોગિક પુરાવા હોય તો જે તે બાબત સાથે સીધો સંબંધ ન હોય એવી વ્યક્તિઓનું પંચ મધ્યસ્થી તરીકે રાખવું પડે. આવી એક પંચપ્રથા અમુક રીતે શિક્ષણના વિવાદો જટિલ બને ત્યારે જરૂર જણાય તો અથવા તો નિયમિત ધોરણે શિક્ષણમાં અમલમાં મૂકી શકાય. ઘણાં વર્ષોનો જનહિતકારી અનુભવ ધરાવતી વ્યક્તિઓને કેળવણીકારોની પરિષદમાં સમાવવાનો પણ ખ્યાલ વિચારી શકાય.

આમ છતાં, ખાનગી અથવા અપરાધી કેસો અને વહીવટી પ્રથાને ખુદને મુકદમામાં મૂકવા વચ્ચે એક તફાવત છે. અદાલતો, આને જ તેના પક્ષે વિશેષતા પ્રાપ્ત જ્ઞાન અને અનુભવની અપેક્ષા ધરાવતા જુદા પ્રકારના કાયદા તરીકે આમાં ભેદ દર્શાવે છે. અને આ ભેદ સમગ્ર સરકાર, કારોબારી, વૈધાનિક અને ન્યાયતંત્રમાં વહેંચાયેલી છે, તેવા છે. શિક્ષણના વિવાદો, ખાસ કરીને તેના ખ્યાલોની ચર્ચા થાય છે ત્યારે, વધુ મુશ્કેલીઓ સર્જે છે. આમાં નિયમોના સમન્વયથી કોઈ હેતુ સરતો નથી. શિક્ષણ અંગેના ચિંતનના દૃષ્ટિકોણના આધારે પંચના સભ્ય ચૂંટવા જોઈએ. મધ્યસ્થી બોર્ડની વાજબી ભાવના સાથે યોગ્ય

રીતે સ્થાપેલી આ મધ્યસ્થી એજન્સી શિક્ષણ–સુધારાના પંથે આવતી અડચણોને દૂર કરવામાં, શિક્ષણવિદોએ સમાન રીતે સંસ્થાની સત્તાઓની સ્પષ્ટ કરેલી મર્યાદાઓ ધારણ કરીને સારું એવું કામ કરી શકે.

સખત ઠપકો આપવાની વાસ્તવિક સત્તા, ચુકાદો આપતી સંસ્થા કરતાં, જુદી સંસ્થાને નિહિત કરવી જોઈએ. આપણે શિક્ષાને પણ એક સાથે ટાળી શકીએ નહીં. શિક્ષણ એ ગંભીર સામાજિક પરિણામો ધરાવતો ગંભીર વ્યવસાય છે, જે કેળવણીકારો માત્ર સ્વાર્થ માટે જ કાર્ય કરે છે તે સમાજે તેમના પર મૂકેલા વિશ્વાસનો કેવળ દુરુપયોગ જ નથી કરતો, તેમજ શિક્ષણ–સમાજના સભ્યપદના યથાર્થ અધિકારને રદ પણ નથી કરતો પરંતુ સંયુક્ત સામાજિક સહઅસ્તિત્વના નિર્માણના શૈક્ષણિક આદર્શની વિરુદ્ધ ખરેખર કામ કરે છે. તેઓ સંસ્કારની ક્યારીઓમાં વિષ રેડી રહ્યા છે અને તેઓ સામાન્ય સામાજિક ધોરણોના મૂલ્યાંકનની દૃષ્ટિએ કશું જ ખોટું ન કરતા હોય તો પણ શિક્ષણ એ દૂરવર્તી પ્રભાવ ધરાવતું તત્ત્વ હોવાથી, ચુકાદાનાં અન્ય વધુ ચોક્કસ ધોરણો તેમાં નિહિત છે. છદ્મવેશી તત્ત્વોને બારીક તપાસ કરીને તેની મૂળ જગ્યાએ હાંકી કાઢવા જોઈએ. આ પ્રથાને ડૂબાડતી એવી હિનયાનની સ્વાર્થી વિચારસરણીમાંથી, સાચી મહાયાનની રચનાત્મક સહભાગિતામાં આ પ્રથાને સુધારવી જોઈએ.

બીજી બાજુ, મધ્યસ્થી એજન્સી પાસે ખરેખર અપેક્ષિત ન હોય એવા ઉત્તમ ખ્યાલો અને અમલ, પુરસ્કારને પાત્ર છે, તે ચુકાદાના કેવળ આકસ્મિક અને હંગામી પરિણામ તરીકે સાચા પક્ષને નિષ્ક્રિયપણે સમર્થન આપે છે. મહત્ત્વનાં તેમજ સારાં નક્કર માનવ–સંસાધનો, શિક્ષણ અને સમાજ માટે સમગ્રતયા સમજમાં આવે એવી રીતે સર્જનાત્મક શિક્ષણના પ્રોત્સાહન માટેની એક સ્વતંત્ર તંત્રરચના માંગી લે છે. તેને માન્ય રીતે સંસ્થાગત કરવા કઠિન છે, પરંતુ હાલ પૂરતું હું માનું છું કે મારા પોતાના મૂલ્ય નિર્માણ શિક્ષક–સમાજ (સોકા ક્યોઈકુ ગટકાઈ) જેવા જૂથમાં સક્રિય બનવા માટે તમામ આગળ પડતી વ્યક્તિઓએ સાથે મળવા સિવાય અન્ય કોઈ ઉપાય મને જણાતો નથી.

શાળા–પ્રથામાં સૂચિત સુધારા

શિક્ષણ મંત્રાલયનો સુધારાના ઉપાયો અંગેનો પ્રતિભાવ

સૌ પ્રથમ, સપ્ટેમ્બર–1931ની મંત્રીમંડળની બેઠકમાં રજૂ કરેલી અને

અપનાવવા માટે મંજૂર કરેલી શાળા–પ્રથામાં સુધારો કરવાની શિક્ષણ વિભાગની મૂળ યોજનાની રૂપરેખા અને મૂળ મહત્ત્વ વિચારવાનું સૂચક બનશે. આ યોજનામાં, શિક્ષણની મુદત ઘટાડવાની, તમામ કક્ષાએ સંપૂર્ણ શિક્ષણ પૂરું પાડવાની, તમામ નાગરિકો માટે શાળા ખુલ્લી રાખવાની અને સહશિક્ષણાત્મક યુનિવર્સિટી કાર્યક્રમો સ્થાપવાની બાબતોને ખાસ મહત્ત્વ આપવામાં આવ્યું હતું.

(1) કિંડરગાર્ટનને હાલનાં ત્રણ વર્ષના સ્વરૂપે રાખવાનું છે.

(2) સામાન્ય પ્રારંભિક શાળાનું, જાહેર શાળા તરીકે નામાભિધાન કરવાનું છે; તેમાં છ વર્ષનો કાર્યક્રમ રહેશે.

(3) ઉચ્ચ પ્રારંભિક અને માધ્યમિક શાળાઓ, માધ્યમિક કન્યાશાળાઓ અને વ્યાવસાયિક શાળાઓને માધ્યમિક શાળા એવું નામ આપવામાં આવશે અને તે તેર અથવા પાંચ વર્ષના ધોરણે કામ કરશે. તેમ છતાં, હાલની માધ્યમિક શાળાઓ તેના હાલનાં 4 વર્ષના સ્વરૂપમાં રાખવાની છે.

(4) હાલની ઉચ્ચતર શાળાઓ યુનિવર્સિટીની પૂર્વતૈયારીની શાળા તરીકે રૂપાંતરિત કરવાની રહેશે.

(5) યુનિવર્સિટીઓને તેમના હાલના ત્રણ કે ચાર વર્ષના સ્વરૂપે રાખવાની છે.

(6) વિશિષ્ટ અભ્યાસમાં સંકળાયેલી વ્યક્તિના લાભ માટે સ્નાતક અભ્યાસક્રમો યુનિવર્સિટી કક્ષાથી ઉપરની કક્ષાના રાખવાના રહેશે.

(7) વિશિષ્ટ અભ્યાસક્રમો, જરૂર જણાય તો પાંચ વર્ષ સુધી લંબાવી શકાય તેવી જોગવાઈ સાથે હાલના ત્રણ કે ચાર વર્ષના રૂપમાં રાખવાના છે.

(8) સામાન્ય શાળાઓએ દ્વિ–મુખી તરીકે ઓળખાતા અભિગમને અનુસરવાનું છે. ત્રણ વર્ષનો મુખ્ય કાર્યક્રમ–નવી પ્રથા માધ્યમિક શાળાના સ્નાતકોની નોંધણી કરવાનો છે. જ્યારે બે વર્ષનો તૈયારીનો વધારાનો કાર્યક્રમ બે વર્ષના (ઉચ્ચ પ્રારંભિક શાળાનું કામ) ઉચ્ચ શાળા–શિક્ષણનો કરવાનો છે. આ સિવાય વિશેષ કેળવણીની જરૂર રહેશે નહીં.

(9) હાલની ઉચ્ચતર સામાન્ય શાળાઓ તેમજ વિનયન અને વિજ્ઞાન યુનિવર્સિટીઓના કાર્યક્રમોને ટૂંકાવવાના છે અને તેને સ્થાને નવા ચાર વર્ષના યુનિવર્સિટીઓના કાર્યક્રમો મૂકવાના છે. વિશેષતાપ્રાપ્ત

અભ્યાસક્રમોના જે વિદ્યાર્થીઓ માધ્યમિક શાળાના શિક્ષકો થવા ઉત્સુક હોય તેના માટે એક વર્ષનાં શિક્ષક–તાલીમ–કેન્દ્રો અલગ રીતે સ્થાપવાનાં છે.

(10) યુવા કૌશલ કેન્દ્રો અને વ્યાવસાયિક તાલીમ કેન્દ્રોને બે વર્ષના નિયમિત અને ત્રણ વર્ષના માધ્યમિક કક્ષાના અભ્યાસક્રમ સાથે યુવા શાળાના નામ હેઠળ જોડી દેવામાં આવશે. વધુમાં, મુખ્યત્વે ઉપરની કક્ષાની તાલીમ માટે નિયત થયા હોય એવા વ્યવહારુ કૌશલ અભ્યાસક્રમોને ત્રણ વર્ષના સ્વરૂપમાં નવેસરથી શરૂ કરવાના રહેશે.

શિક્ષણ મંત્રાલયની આ યોજનાની સામે શિક્ષણ–રાજ્ય સમિતિએ શિક્ષણ–પ્રથાને પુનર્ગઠિત કરવા તેની પોતાની દરખાસ્ત પ્રકાશિત કરી છે. આ દરખાસ્તના પહેલા ભાગને ‘હાલની પ્રથાની નિષ્ફળતાઓ’ એવું શીર્ષક આપવામાં આવ્યું છે. અને તે કેળવણી અને શિક્ષણ અંગે રાજ્યનો આદેશ બહાર પડ્યા પછીનાં 30 વર્ષને આવરે છે. આ દરખાસ્તમાં જણાવ્યું છે કે તે સમયથી કેટલાંક પરિવર્તનો કરવામાં આવ્યાં છે, પરંતુ શિક્ષણની આજની અપેક્ષાને સંપૂર્ણપણે સંતોષવા માટે કોઈ પરિવર્તન સફળ થયું નથી. પ્રથમ, આ દરખાસ્ત હાલની શિક્ષણ–પ્રથાની છ મુખ્ય ખામીઓ નોંધે છે :

(1) હાલનું શિક્ષણતંત્ર, સમાન શૈક્ષણિક તકોની અપેક્ષાને સંતોષવામાં નિષ્ફળ જાય છે.

(2) ઉચ્ચ શિક્ષણ માટેની પ્રારંભિક સંસ્થાઓ તરીકે કામ કરતી, પ્રારંભિક અને ઉપરની કક્ષાની શાળાઓ, મેટ્રિક કે યુનિવર્સિટી અથવા વિશેષ અભ્યાસક્રમો માટેના બહુ ઓછા વિદ્યાર્થીઓ માટે, મોટી સંખ્યાના વિદ્યાર્થીઓના હિતનો અસરકારક ભોગ લઈને કામ કરે છે.

(3) હાલનું શિક્ષણ લાદેલી એકસૂત્રતા બની ગયું છે.

(4) હાલનું શિક્ષણ પ્રચુરપણે બૌદ્ધિક ખીલવણીનું વલણ ધરાવે છે.

(5) શાળાના સ્નાતકોને અનધિકૃત વિશેષાધિકારો આપે છે.

(6) હાલનું શિક્ષણ, શિક્ષક–તાલીમ અને ચકાસણીની પર્યાપ્ત પ્રણાલીના અભાવે દૃષ્ટાંતરૂપ શિક્ષકોને બદલે નબળા શિક્ષકોની પસંદગી કરે છે.

બીજું, આ દરખાસ્તમાં ઉક્ત ખામીઓની સુધારણા માટે 10 મુદ્દાની

નીચેની યોજનાની ભલામણ છે.

(1) મધ્યમ કક્ષાના શિક્ષણનું સાર્વત્રીકરણ.

(2) ઉપચારાત્મક અને પૂરક શિક્ષણની સંપૂર્ણ ફેરતપાસ.

(3) સામાન્ય સામાજિક શિક્ષણના હેતુને ઉત્તેજન આપવા વિશેષ સંશોધન અને નિર્દેશાત્મક બાબતો હાથ ધરવી અને તેને આગળ ધપાવવી.

(4) ઉચ્ચ શિક્ષણ માટે પ્રારંભિક કેળવણીને બદલે દરેક કક્ષાએ શાળાની ચોક્કસ ક્ષમતાનું મૂલ્યાંકન.

(5) વિદ્યાર્થીઓની જરૂરિયાતો સંતોષાય એટલી હદે મુક્ત પ્રયોગશીલતા માટે પૂરતી છૂટછાટ આપીને યાંત્રિક ધોરણસ્થાપનનો અભિગમ છોડી દેવો.

(6) બૌદ્ધિક વિકાસ ઉપર શિક્ષણને કેન્દ્રિત કરવાનું છોડીને તેને બદલે સર્જનાત્મક ભાવના કેળવીને અને સમાજકેન્દ્રી પ્રવૃત્તિની તાલીમ પૂરી પાડીને વિશેષ ધ્યાન સક્રિય મનોવૃત્તિ દાખલ કરવી.

(7) શાળા–સ્નાતકો માટે વિશેષ અધિકારોની નાબૂદી.

(8) કેળવણીની મુદત ઘટાડવી.

(9) સામાન્ય શાળાઓમાં શિક્ષક–તાલીમની સુધારણા.

(10) શૈક્ષણિક ખર્ચનું તર્કસંગત અંદાજપત્ર બનાવવું.

શિક્ષણને શાળાના અભ્યાસ પૂરતું મર્યાદિત રાખવું જોઈએ તેવી વિચારણામાં પાયાની ભૂલ રહેલી છે. આપણે રૂઢિગત દૃષ્ટિકોણના બંદી બની ગયા છીએ કે વિદ્યાર્થીઓ શાળામાં સોળ કે સત્તર વર્ષની સજા કાપે નહીં ત્યાં સુધી તેઓ નકામા છે. દરેક નાગરિકની કેળવણી સંપૂર્ણ જીવનના વાજબી પ્રયત્નોથી પૂર્ણપણે સિદ્ધ થાય એ માન્યતા અકારણ છે. શાળાના વડાની એ તમામ ભ્રમણાઓ, આ પાયાની ભૂલની સમજ ભાંગે છે અને સમાજના જીવનના સમગ્રતયા વિશાળ દૃષ્ટિકોણ પ્રત્યે કેળવણીકારની લાંબા ગાળે આંખો ખૂલે તેવી આશા છે. તેમને એક નાના ધક્કાની જરૂર છે. વધુમાં, કેળવણીની મુદતને એક કે બે વર્ષ જેટલી ટૂંકી કરવાનો ખ્યાલ, વધુમાં વધુ તો કેવળ આંશિક પગલું છે. તેમાં એક વર્ષના વધારાની દરખાસ્ત પણ એટલી જ હાસ્યાસ્પદ છે. જો આપણે તે કરવાનું હોય તો, હું કહું છું કે આપણે આ બાબતનો સંપૂર્ણ સ્વીકાર કરવો જોઈએ. અને શિક્ષણને જીવનપર્યંત લંબાવવા માટે પૂરતા પ્રમાણમાં સુધારણા કરવી જોઈએ. નીચેના અડધા દિવસની શાળા–પ્રથામાં હું દલીલ

કરીશ એવા, સમાંતર કાર્ય–અભ્યાસ કાર્યક્રમની શરૂઆત કરવાની, સંબંધિત સર્વે માટે ઓછામાં ઓછા પ્રતિકારની રાહ છે.

હાલની પ્રથાની નિષ્ફળતાઓની ફેરઆકારણી

શિક્ષણ-સુધારાના ભાવિ ચિત્ર અંગે વિવિધ પ્રતિક્રિયાઓની મોજણી કરતાં, હાલની પ્રથા અને ભવિષ્ય માટેની યોજના અંગેનાં ધોરણો વિશેની સમજના અભાવથી અભિપ્રાયો કેટલી હદ સુધી ભિન્ન રહે છે તે જોઈને હું અવાક્ બની ગયો. હું માત્ર મારી દલીલનું પુનરાવર્તન કરી શકું કે શિક્ષણ એ દૂરવર્તી પરિણામો અને આંતરસંબંધોનો જટિલ વ્યવસાય છે – જે મનુષ્ય જીવનના અતિ કઠિન પ્રયાસોમાંનો એક પ્રયાસ છે. આપણે પાયાની સૂક્ષ્મ વિગતોની બારીક છણાવટ નહીં કરીએ તો આપણે સાચા ઉકેલો શોધી શકીશું નહીં.

હાલની શિક્ષણ–પ્રથાની મૂલવણી કરવા અને ભૂતકાળની નિષ્ફળતાઓને સુધારવા માટેની યોજના ઘડવા માટેની જરૂરી પ્રથમ બાબત એ–નિર્ણયનાં ધોરણો છે. હાલ સુધારા અંગેના અહીંતહીં અફળાતા ઘણા અભિપ્રાયો પ્રત્યે જોતાં, તેના વિવિધ સમર્થકોનો પોતાનો આધાર ક્યાં છે તે અસ્પષ્ટ છે. સમર્થકોની દલીલો પ્રતીતિ કરવામાં નિષ્ફળ જાય છે કારણ કે તેઓએ તેમનું ગુહકાર્ય કર્યું નથી. આજે હાલના શિક્ષણની આલોચના કરવાનો રાષ્ટ્ર તરીકે આપણે ટકી રહેવાનાં, ધ્યેયની દૃષ્ટિએ પૃથક્કરણ કરવાનો, ગંભીર મૂલ્યાંકન કરવાનો અને આપણાં તારણોનો ચોક્કસ અભિવ્યક્તિ કરવાનો સમય છે. ઈલાજ પાયાના ફેરફારોથી પદ્ધતિસર જ આગળ વધવો જોઈએ.

(1) શિક્ષણમાં સમાજ કેટલી ઊર્જા રેડે છે તેનું નિરીક્ષણ કરીએ. આપણા સમાજને પાલવે તેનાથી વધુ નાણાં ખર્ચાતાં હોય તો પણ, ઉપર જણાવ્યા મુજબ, શિક્ષણનું અસરકારક સંચાલન થતું નથી.

(ક) રાજ્ય, સ્થાનિક સરકારો અને પરિવારોને સંપૂર્ણ સમાજને થતું કુલ ખર્ચ, ખૂબ જ વધતું શિક્ષણ–ખર્ચ આઘાત પહોંચાડે છે, પરંતુ તેની અસર શું છે ?

(ખ) શાળાના કુલ સ્નાતકોમાંથી કેટલા સ્નાતકો સમાજની અપેક્ષાઓ સંતોષે છે ? સમાજમાં ભય ફેલાવતી માધ્યમિક શાળાના બેરોજગાર સ્નાતકોની સંખ્યા શું ઝડપથી વધતી નથી ?

(2) મોટા ભાગની શાળાઓ માત્ર ઉચ્ચ શિક્ષણ માટેની પ્રારંભિક કેળવણી પૂરી પાડે છે. પરંતુ વાસ્તવિક જીવનની વ્યવહારુ બાબતોની જરૂરિયાત અનુસાર સાચું ભણતર પૂરી પાડતી નથી. આનું કારણ એ છે કે ખાસ વિશેષાધિકારો સ્નાતકોને બક્ષવામાં આવે છે. અને તેને સારા જીવનની પ્રાપ્તિ માટેનું એક માત્ર સાધન ગણવામાં આવે છે. તેથી મેટ્રિક થયેલા વિદ્યાર્થીઓ સવિશેષ ધ્યેય સાથે ઉચ્ચ સંસ્થાઓ પ્રત્યે વળે છે. આથી, આજનું શિક્ષણ માનવજીવનના વિસ્તૃત ઉદ્દેશોથી સંપૂર્ણપણે વિમુખ થઈને સમાપ્ત થયું છે. ખાસ વિશેષાધિકારોનો આપણો અંત નહીં આણીએ તો, આપણે આપણા યુવાવર્ગ માટે એક પ્રલોભક ગાળિયો જ બનાવીશું. મોટા ભાગની વ્યક્તિઓ બનતી ઘટનાઓ વિશે શું કરવું તેની હૈયાઉકલત ધરાવતી નથી. તેઓ બદલતા સમયના નિષ્ક્રિય નિરીક્ષકો માત્ર બની રહે છે. જેથી તેઓ અપેક્ષાશૂન્ય બનીને શાળાઓમાં ભીડ જમા છે કે આ વિશેષાધિકારો અનિશ્ચિત રીતે કંઈ આપવાનું ચાલુ રાખશે, તેઓ અજાણતાં જ શિક્ષણના વ્યસની બને છે.

(3) શિક્ષણ અવ્યવહારુ છે. શિક્ષણે એકરૂપતા આણવાની અપેક્ષા રાખવી કે નહીં એ સવાલ નથી. આ દિશામાં શિક્ષણ જરૂર કરતાં વધુ આગળ જાય છે તેવી દલીલ સ્વીકાર્ય છે, પરંતુ કેટલેક અંશે એકત્રીકરણ અનિવાર્ય છે તે પણ એટલું જ ચોક્કસ છે.

(4) શિક્ષણ અનુત્પાદક છે.

(ક) શિક્ષણ, સંકુચિત આર્થિક દૃષ્ટિએ વધુ ઉત્પાદક બનવું જોઈએ એટલું જ નહીં પરંતુ તેણે લાભ, ભલાઈ અને સૌંદર્ય એવાં મૂલ્યનિર્માણનાં ત્રણેય પરિમાણોનું અનુકરણ પણ કરવું જોઈએ.

(ખ) વ્યાવસાયિક શિક્ષણ, મૂલ્યનિર્માણના અભિગમથી જ શરૂ કરવું જોઈએ. કહેવાતું વ્યવહારુ શિક્ષણ અસંગત શિક્ષણથી ભારેખમ બનીને આજના સમાજને ખૂબ જ આકર્ષક લાગે છે. તેમ છતાં આપણે કટ્ટર ઉપયોગિતાવાદના કનિષ્ઠ પ્રકારનો આશરો નહીં લઈએ. નહીંતો, આપણે હાલના ધર્મસંકટના એકદમ વિરુદ્ધ ધ્રુવ તરફ ગતિ કરશું.

(5) શું આપણે ખરેખર બૌદ્ધિક કેળવણી પર જરૂર કરતાં વધુ ભાર મુકીએ છીએ? લોકોના દૃષ્ટિકોણથી વિરુદ્ધ, શિક્ષણની બિનઅસરકારકતા ઓછું મહત્ત્વ સૂચવે છે. તથાકથિત અધિક મહત્ત્વ કેળવણીમાં ક્યાં પ્રગટ થાય છે ?

બૌદ્ધિક શિક્ષણનો વધુ મહત્ત્વનો અર્થ, નૈતિક શિક્ષણને ઓછું મહત્ત્વ એવો થતો હોય તો આનાથી અવશ્યપણે સમસ્યા ઊભી થશે. પરંતુ આ અનિવાર્ય બાબત નથી. નૈતિક શિક્ષણની બિનઅસરકારકતાનો દોષ, બૌદ્ધિક શિક્ષણના મહત્ત્વ પર ભાર મૂકીએ તો તે કોઈ વ્યક્તિના સમૃદ્ધ પડોશીની ઈર્ષ્યા કરવા જેવું છે અને કોઈ વ્યક્તિની આર્થિક પરિસ્થિતિ સુધારવાના પ્રયત્નો કરવામાં પડોશીની બેદરકારીને નીચા આર્થિક દરજ્જાની દલીલ કરવા જેવું છે.

ના, નૈતિક શિક્ષણના મૂર્ત સ્વરૂપ માટેના એક માત્ર આધાર તરીકે હું વિદ્વાનોનો બચાવ કરું છું. વિદ્વાનોને આપણે સુધારાત્મક પગલાં તરીકે બહાર કરીએ તો તદ્દન અજ્ઞાન લોકો તરીકેનું જ આપણું સ્થાન બની રહે. બૌદ્ધિક વિકાસમાં આપણે એટલા બધા આગળ ગયા નથી પરંતુ તેને બદલે આપણી ભારે, બળજબરીપૂર્વકની પદ્ધતિઓને પરિણામે ખરેખર તો ઊલટું પરિણામ, અલ્પ શિક્ષણ પ્રાપ્ત કરીએ છીએ. સમજી શકાય એવી રીતે, આજની આપણી શાળાઓ જે સમય અને શક્તિ ખર્ચે છે, તે અતિરેકની ટીકાને વાજબી ઠરાવવી બિનઅસરકારક જણાય છે. પરંતુ નક્કર સિદ્ધિની બાબતનું શું ? વિદ્વાનો પરના વધુ મહત્ત્વની બાબતમાં આપણે સખત ટીકા કરીએ તે પહેલાં આપણે તે સિદ્ધ કરે છે તેવી તેના આધારમાં રહેલી પદ્ધતિશાસ્ત્ર વિષયક અભાવ સમજી લઈએ.

(6) પ્રખ્યાત વિચારકો અને ધારાસભ્યોએ નૈતિક કેળવણી અંગે હંમેશાં અવાજ ઊઠાવ્યો છે, પરંતુ કમનસીબે નૈતિક શિક્ષણ શીખવવાની સ્થાપિત પદ્ધતિઓના અભાવે તેને અલ્પજીવી બનાવી દીધું. પરિણામે આજે આપણે નાગરિકોમાં નૈતિકતાના ક્ષેત્રે દરિદ્ર બની ગયા.

(7) ગુણગ્રાહી શિક્ષણ, એટલે કે ભાવનાત્મક પરિષ્કરણના નામે સૌંદર્યપરક સંવેદનની કેળવણીની લાંબા સમયથી માગણી કરવામાં

આવે છે, પરંતુ કોઈ નિશ્ચિત અભિગમ જાહેર થયો નથી. આપણે હજુ પણ એ જ જૂના કાર્યના ઉપદેશો સાંભળીએ છીએ. પણ આપણે શું કરવાનું છે તે વિશે અનિશ્ચિત રહીએ છીએ. આ સ્થિતિ અંગેનો મારો ખ્યાલ એવો છેકે શિક્ષણની દિશામાં ધ્યેયના અભાવે, આપણે સ્વાભાવિક રીતે જ કંઇ નિષ્પન્ન કરી શકીએ નહીં.

(8) શિક્ષણમાં નીતિઘડનારાઓ કે અમલકર્તાઓ હેતુઓ વિશે સ્પષ્ટ ન હોવાથી યોગ્ય આયોજન થઈ શકતું નથી. તેથી સંપૂર્ણતાની દિશામાં કોઈ આશા જણાતી નથી. 60 થી વધુ વર્ષોથી આપણે અંધકારમાં ફાંફા મારીએ છીએ અને એક ખૂણામાં આપણે ઢસરડો કર્યા કર્યો. આયોજકો, રાજકારણીઓ, અને તેના જેવા વ્યાવસાયિકો પણ – આમ સંકળાયેલા તમામ લોકોએ સંપૂર્ણ શિક્ષણપ્રથાને સાંગોપાંગ યથાર્થવાદી રીતે ધ્યાન આપવું જોઈએ.

(9) શિક્ષક–તાલીમ અને ચકાસણી માટેની અપૂરતી જોગવાઈ વાજબી કર્મચારી નિશ્ચિત કરવામાં જ માત્ર નિષ્ફળ જતી નથી, પરંતુ વહેલા યા મોડા જે કોઈ સારા શિક્ષકોને આ પ્રથામાં તકો હોય તેને પણ અન્ય વ્યવસાય પ્રત્યે વાળી દે છે.

(10) શિક્ષક રોજગાર અને બઢતી માટેનાં ધોરણોના અભાવથી આ મહત્ત્વની બાબતને સમગ્રપણે વહીવટકર્તાઓના મનસ્વીપણા પર છોડી દેવામાં આવે છે.

(11) શિક્ષક–સંકલન અથવા નેતૃત્વના સંચાલન માટે કોઈ વહીવટકર્તાઓના નિર્દેશો નથી. કોઈપણ શિક્ષણની આંતરસૂઝને કચડીને દરમિયાનગીરી કરવાની અને દબાણ કરવાની તેમની સત્તાઓમાં ઘણી જ છૂટછાટ છે. આથી શિક્ષણ–અસરકારકતા નિમ્નતમ અંક સુધી સંકુચિત બની જાય છે.

(12) ઉક્ત તમામ ક્ષેત્રોમાં શિક્ષણનીતિ હજુ સ્થાપવાની છે. વધુમાં નીતિની આવી બાબતોને ધ્યાનમાં લેવા સમીક્ષા–મંડળની જોગવાઈ અસ્તિત્વ ધરાવતી નથી.

(13) શિક્ષણનીતિ સ્થાપવાના આધાર તરીકે શિક્ષણ–પદ્ધતિઓના અભ્યાસ કે ચકાસણી માટે કોઈ સવલત પણ નથી.

આખરે, શિક્ષણ–પ્રથામાં નિર્ણાયક અને પદ્ધતિસરના સુધારાની દરખાસ્ત

–કરવા માટે આપણે કેટલાક ચાવીરૂપ મુદ્દાઓ નિયત કરવા જ જોઈએ. સમયની સદાપરિવર્તનશીલ અપેક્ષાનો આમ, ખૂબ જ સામાન્ય પ્રતિભાવ આપીને આપણામાં શૈક્ષણિક સાધનોએ લાપરવાહપણે અકલ્પનીય મહાકાય કદ ધારણ કર્યું છે. વિશાળ અમલદારશાહી માળખું ગંભીર મરામતની જરૂર દર્શાવે છે. જેમ જેમ ચુવાણ થતું હોય તેમ તેને રોકવા આપણે દોડી શકીએ, પણ તેમાં આપણો સમય અને નાણાંની બરબાદી છે. તમામ કામ પાયાની છત સુધી સડી ગયું છે. આ આખી બાબતને પાડી નાંખીને નવેસરથી ઊભું કરવામાં જ શાણપણ છે. આમ આપણે જૂની બિનઆર્થિક રચનાને સ્થાને તદ્દન નવી જ વ્યવસ્થા મૂકી શકીએ. ઓછામાં ઓછા નીચેના ફેરફારો આપણે હાથ ધરવા જ જોઈશે.

1. મેઈજી શિક્ષણ–પ્રથાની અસરકારકતાની સંપૂર્ણ ફેરઆકારણી.
2. યુરોપ અને અમેરિકા જેવાં અતિ આધુનિક રાષ્ટ્રોના ભૂતકાળની શિક્ષણ–પ્રથાઓ સાથે તુલનાત્મક અભ્યાસ. અલબત્ત, પરંતુ ચીન જેવા અતિ પછાત જેવા દેશોની શિક્ષણ–પ્રથા સાથે તુલના કરવી જોઈએ. ચીને પણ જાપાનનું અનુકરણ કર્યું હતું અને આજે, આપણે અગાઉ સામનો કર્યો તેવી, અંતિમ દુર્દશાનો પ્રતિકાર કરી રહ્યું છે.
3. આમાં સંકળાયેલા તમામ પક્ષોએ તેમનું પોતાનું વિશેષ જ્ઞાન અને વ્યાવસાયિક અનુભવ રજૂ કરવાનો છે. પરંતુ તેથી પણ વધુ મહત્ત્વની બાબત એ છે કે દરેક વ્યક્તિને શિક્ષણના મૂળ કારણના હેતુના પદ્ધતિસર અને વૈજ્ઞાનિક આકલનની જરૂર રહેશે.

બીજા શબ્દોમાં, આપણે ભૂતકાળની અરધી સદીના આપણા અનુભવ અંગે યોગ્ય ચિંતન કરવું જોઈએ, આપણા આદર્શની મહત્તાની સમજ કેળવવી જોઈએ, સ્વદેશી તેમજ વિદેશી સંદર્ભ સાહિત્યમાંથી નિર્ણય કરવો જોઈએ. આપણે સમાજનું પ્રતિનિધિત્વ કરતી વ્યક્તિઓ, શિક્ષણકાર્યમાં રોકાયેલા શિક્ષકો અને શિક્ષણક્ષેત્રના સિદ્ધાંત રચનારી વ્યક્તિઓની તજજ્ઞતાને સાંકળીને ત્રણ બાજુથી સમસ્યાઓ પર હલ્લો કરવો જોઈએ.

આપણી હાલની દુર્દશા, આંશિક રીતે, લોકોને તેના સ્થાનમાં રાખવા શ્રમવિભાજનની ફરજ પાડતા આપખુદ ઢાંચામાં સપડાવાની આપણી સ્થિતિને લીધે છે. આ સ્થિતિમાં શિક્ષકો શિક્ષણ મંત્રાલયના આદેશોનું પાલન કરે છે, વહીવટકર્તાઓ કોઈ વિરોધ વિનાના તેમના તરફના ક્ષેત્રાધિકારનો જ વિચાર

કરે છે. આવું ચોક્કસપણે છે કારણ કે બૃહદ્‌ચિત્રમાંની નિરાશાની બહાર આવવા કોઈ કદમ ઉઠાવતું નથી કે સુધારા અંગે કોઈ અભિપ્રાય રજૂ કરતું નથી અને શિક્ષણના વ્યવસાયમાં પ્રત્યક્ષ રીતે સંકળાયેલી કોઈ વ્યક્તિ અભિપ્રાય રજૂ કરતું નથી. અને શિક્ષણના વ્યવસાયમાં પ્રત્યક્ષ રીતે સંકળાયેલી કોઈ વ્યક્તિ અભિપ્રાય આપવાનું સાહસ કરે તો પણ મહત્ત્વ ધરાવતી વ્યક્તિઓ અથવા રાજકારણીઓ તરત સ્પષ્ટતા કરે છે કે ટીકાટિપ્પણ સામાન્ય રીતે શિક્ષકોની મર્યાદાઓની બહાર છે. આથી વ્યાવસાયિકો કંઈ પણ બોલ્યા વિના તેમણે જાણવું જોઈએ તેટલું જ જાણીને બેસી રહે છે અને કોઈ વ્યક્તિ વિશેષ જાણવાની ઈંતેજારી દર્શાવતી નથી.

આજના સમયમાં જ્યારે તમામ લોકો રચનાત્મક ટીકાટિપ્પણમાં પોતાનો અભિપ્રાય રજૂ કરવાની અપેક્ષા સેવે છે, તેવા જમાનામાં આપણામાંની દરેક વ્યક્તિને, તેના હોદ્દા અથવા વર્ગને ધ્યાનમાં લીધા વિના, આવા રાષ્ટ્રીય મુદ્દાને મુક્ત રીતે હાથમાં લેવા માટે બોલાવવામાં ન આવે તો મતાધિકારના આપણા સંવૈધાનિક અધિકારનો મતલબ શું છે ? મૂળભૂત સુધારામાં ફાળો આપવાની અત્યારે ઉત્તમ તક છે. નવા ઘડતર માટે પહેલાં શું ઊખેડી નાખવું તે પ્રથમ નિયત કરવાની અપેક્ષા છે અને મહત્ત્વની વ્યક્તિઓ કે રાજકારણીઓના ભૂતકાલીન પ્રયત્નોની ટીકા થઈ હોય કે તેનો અસ્વીકાર થયો હોય તો, આ બાબત વ્યક્તિગત રીતે અપ્રિય હોવા છતાં, આપણે આપણા રાષ્ટ્રના ભાવિ અને આપણાં બાળકોના હિત માટે આપણી વૈયક્તિક લાગણીઓ એકબાજુ રાખીને આપણે વિચારવું જોઈએ. આપણે જે તે ક્ષેત્રના વિકલ્પોના નિર્ણય માટે, જાહેરક્ષેત્રમાં મૂકવા જેટલી પૂરતી નિખાલસતા કેળવવી જોઈએ.

આ સામાન્ય ધારણાઓ સ્વીકારીને આપણે આમાં સંકળાયેલા મહત્ત્વના મુદ્દા પર એક ઝડપી વિહંગાવલોકન કરીએ.

1. જ્ઞાનના પ્રસારણનો ખ્યાલ ત્યજી દઈને જ્ઞાનની પ્રાપ્તિને માર્ગદર્શન આપવાના ખ્યાલ તરફ વળવાનો સમય નથી શું ? માત્ર શૈક્ષણિક ખ્યાલને બદલે મૂલ્યનિર્માણના મહત્ત્વ સાથે તે સંકળાયેલું નથી શું ?
2. બાળકોની પોતાની દૃષ્ટિએ અને સમાજની અપેક્ષાની દૃષ્ટિએ- બન્ને દૃષ્ટિકોણથી નાનાં બાળકોનાં સમગ્ર બાળપણ અને કિશોરઅવસ્થાને અન્ય તમામ ભોગે અભ્યાસખંડમાં ફેરવી દેવાનું ગેરવાજબી નથી ?

3. અલબત્ત, શિક્ષણ અંગેની નાણાં-વ્યવસ્થાનું અંદાજપત્ર જરૂરી હોવા છતાં, શિક્ષણના અર્થકારણની જરૂરિયાત કરતાં વધુ મહત્ત્વ ધરાવે છે અને તે શૈક્ષણિક સામગ્રીની સંપૂર્ણ સુધારણા અને શિક્ષણ-પદ્ધતિઓમાં તદનુરૂપ સુધારા સાથે તે સંકળાયેલું નથી ? (આ પુસ્તકમાં રજૂ કરવામાં આવેલો શિક્ષણ-પ્રથાનો આ એક મહત્ત્વનો ઝોક છે.)
4. શિક્ષણનું સંચાલન જાહેર રીતે કે ખાનગી રીતે કરવું જોઈએ.
5. બીજો પાયાનો વ્યૂહાત્મક પ્રશ્ન : સુધારણાની આખરી દરખાસ્તને આકાર આપવાની જવાબદારી લેવા કોણ સૌથી વધુ યોગ્યતા ધરાવે છે ?
6. અંતમાં ફરજિયાત શિક્ષણની મુદત નિયત કરવી એ અતિ મહત્ત્વનો મુદ્દો છે કારણ કે તે શાળા-સંચાલન અને અભ્યાસક્રમમાં પાઠ્યક્રમના વિતરણને પ્રભાવિત કરે છે.

શિક્ષણ-સુધારા માટેના ઉદ્દેશો અને માર્ગદર્શક સૂચનાઓ

શાળા-પ્રથામાં સુધારણાના કાર્યક્રમ અંગેના જે ઉદ્દેશોની હું દરખાસ્ત કરું છું તે સંક્ષિપ્તમાં નીચે પ્રમાણે છે :

1. શિક્ષણની બાબતમાં, જ્ઞાનસંપાદન અને મૂલ્યનિર્માણની પ્રક્રિયામાં માર્ગદર્શન પૂરું પાડવા પ્રત્યે ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવું જોઈએ. પુસ્તકિયા અભ્યાસથી વિદ્યાર્થીઓને વિદ્યાકીય રીતે અંધ બનાવવાને બદલે, શૈક્ષણિક અર્થશાસ્ત્રના અર્થમાં (વિસ્તૃત અર્થમાં) વિદ્યાર્થીઓને એક જ સમયે, શિક્ષણ અને વ્યાવસાયિક એમ બે પ્રવૃત્તિના સમાંતર અભ્યાસક્રમોમાં સાંકળવાનું જોવાનું રહેશે. આમાં શિક્ષણનાં તમામ સ્તરો-પ્રારંભિક, માધ્યમિક અને ઉચ્ચ-ના સંપૂર્ણ સંયોજનની આવશ્યકતા રહેશે.
2. દરેક સ્તરે, યથાર્થ જીવનલક્ષી આવશ્યકતાને સંતોષતી કેળવણીનું ઘડતર કરવાનું રહેશે. શિક્ષણ જીવનમાં ઉપયોગી થાય એવા સુધારા કરવા જોઈએ અને હાજરી માટેની બળજબરી શાળાએ જીવનનું જ વિસ્તરણ હોવું જોઈએ જેથી હાજરી માટેની બળજબરી તદ્દન બિનજરૂરી બને.
3. શાળાના સ્નાતકોના ખાસ વિશેષાધિકારોને નાબૂદ કરવા જોઈએ.

વિશિષ્ટ લાયકાતોની અપેક્ષા હોય તેવા નોકરી ઇચ્છતા ઉમેદવારો માટે વિશિષ્ટ પરીક્ષા-પદ્ધતિ દાખલ કરવી જોઈએ. આથી પ્રારંભિક શિક્ષણ યોગ્ય સમયમાં વિલિન થશે અને તેવી જ રીતે યુનિવર્સિટી-પ્રવેશની નિર્ણાયક ક્ષણનું નિવારણ થશે.

4. શાળાનું શિક્ષણ વાસ્તવિક સામાજિક જીવન સાથે નજીકથી જોડાયેલું હોવું જોઈએ જેથી તે મૂર્છિત સામાજિક જીવનને હોંશપૂર્વકના સામાજિક જીવનની સહભાગિતામાં રૂપાંતરિત કરે. સમાજના જીવન સાથે એકરૂપ થયેલું શિક્ષણ માનાકીકૃત શિક્ષણના અંતર્ગત યાંત્રિક એકરૂપતાના અનિચ્છનીય પ્રભાવ વિના સુઆયોજિત જીવનના લાભો મેળવશે.
5. શિક્ષણ એ, વિશેષીકૃત વર્ગ અથવા વિશિષ્ટ ક્ષમતા ધરાવતી વ્યક્તિઓની તરફેણ કર્યા વિના વ્યક્તિની જરૂરિયાતોને સંતોષવા માટે છે. ખાસ કરીને, જાહેર શિક્ષણમાં, અન્યથા અલ્પ અધિકાર ભોગવતા વર્ગોને શિક્ષણમાં સમાન તકની ભાવના સાથે સહાય મળવી જોઈએ, નહીં તો તેઓ સામાજિક રીતે નકારાત્મક ઉત્પાદક વર્તનમાં પલટાઈ જશે.
6. વધુ વિસ્તૃત શૈક્ષણિક ક્ષમતા સુનિશ્ચિત કરવા માટે વિવધિ શિક્ષણ-પદ્ધતિઓનો અભ્યાસ હાથ ધરવો જોઈએ.
7. શિક્ષણમાં ઉક્ત સુધારા દાખલ કરવા માટે માનવ-સંસાધનોની ગુણવત્તા નિપજાવવા શિક્ષક-તાલીમ સવલતો અને સામાન્ય શાળાઓનું યોગ્ય નવઘડતર કરવું જોઈએ.
8. શિક્ષણ-ચકાસણી અને બઢતીની પ્રથાને સુધારવી જોઈએ.
9. વહીવટી સત્તાઓ પર મર્યાદાઓ મૂકવી જોઈએ અને શૈક્ષણિક અધિકારોના નામે શાળાની સ્વાયત્તતાની હૈયાધારણા આપવી જોઈએ.
10. શિક્ષણમાં વિવિધ વહીવટી અને નિયંત્રક સંસ્થાઓને વધુ કાર્યક્ષમ બનાવવી જોઈએ અથવા નાબુદ કરવી જોઈએ.
11. શિક્ષણ આડેના અંતરાયોને દૂર કરવા વિશેષ વિવાદ મધ્યસ્થી સંસ્થાઓ અને સહાયરૂપ સવલતોને પ્રોત્સાહન આપવું જોઈએ.
12. શૈક્ષણિક સંશોધન માટેની સવલતો ઊભી કરવી જોઈએ.
13. જાપાનની લિપિમાં પ્રાયોજિત, ચીનની શૈલીના વર્ણોના સુધારા

સહિતના વર્ણોથી શરૂ કરીને શૈક્ષણિક સાહિત્ય અને પદ્ધતિઓમાં સુધારણા હાથ ધરવી જોઈએ.

ત્યારપછી શાળાશિક્ષણના સુધારણાની દરખાસ્તમાં માળખાગત માર્ગદર્શન સૂચનાઓને સમાવિષ્ટ કરવાની વિચારણા કરવી જોઈએ.

1. શાળાઓના પ્રકાર :

(ક) શાળાઓમાં પ્રારંભિક શાળા, જાહેર શાળા અને ઉચ્ચતર જાહેર શાળાઓનો સમાવેશ થશે.

(ખ) ખાસ ક્ષેત્રમાં વ્યાવસાયિક શિક્ષણની જરૂરિયાતને પહોંચી વળવા માધ્યમિક શાળા અને વિશેષિત અભ્યાસક્રમો શરૂ કરવાના રહેશે.

(ગ) હાલની ઉચ્ચતર શાળાઓ અને યુનિવર્સિટીઓ નાબુક કરવાની રહેશે.

(ઘ) શિક્ષણનાં પૂરક સ્વરૂપો - યુવક વ્યાવસાયિક તાલીમ કેન્દ્રો અને એવા બીજા પ્રકારોને સંયોજિત કરવાના રહેશે.

(ગ) દરેક કક્ષાએ, સ્નાતક કક્ષાનાં એવાં વિદ્યાલક્ષી અભ્યાસકેન્દ્રો પૂરાં પાડવાનાં રહેશે.

2. શાળાના દરેક પ્રકારમાં શિક્ષણ :

(ક) દરેક કક્ષાની તમામ શાળામાં એક નિયમ તરીકે અર્ધા દિવસનાં સમયપત્રક અમલમાં રહેશે.

(ખ) પ્રારંભિક અને જાહેર શાળાના તમામ વિદ્યાર્થીઓએ એક નિયમ તરીકે અડધો દિવસ પોતાના કૌટુંબિક વ્યવસાયમાં ભાગ લેવાનો રહેશે.

(ગ) સ્થાનિક પરિસ્થિતિ અનુકૂળ હોય ત્યાં કોઈપણ શાળામાં વ્યાવસાયિક માર્ગદર્શન માટે દિવસ અને રાત્રિના વર્ગોની વ્યવસ્થા કરવી જોઈએ.

(ઘ) ઉચ્ચતર તમામ વ્યાવસાયિક શાળાનો મુખ્ય ઉદેશ, શ્રેષ્ઠ વ્યાવસાયિક શિક્ષણમાં સંશોધનમાં પરિણામો લાવવાનો હોવો જોઈએ અને એક નિયમ તરીકે તે રાત્રિના સમયે ખુલ્લી રહેવી જોઈએ.

(ચ) ઉક્ત તમામ શૈક્ષણિક સંસ્થાઓએ સહકારી સામાજિક જીવન માટે વિદ્યાર્થીઓના માર્ગદર્શન અને તાલીમની કામગીરીને તેમના પ્રાથમિક ધ્યેય તરીકે સ્વીકારવી જોઈએ.

(છ) દરેક સ્તરના તમામ વિદ્યાર્થીઓએ અન્ય આકસ્મિકતાઓ સિવાય,

શાળાના શિક્ષણની બહારના ઉત્પાદક વ્યવસાયોમાં સામેલ થવું જોઈએ.

3. પ્રારંભિક શાળાઓ :

(ક) પ્રારંભિક શાળાઓમાં અભ્યાસનો છ વર્ષનો સમય નિશ્ચિત કરવાનો રહેશે.

(ખ) શિક્ષણનો સમય અડધા દિવસનો કરવા છતાં, નવેસરની મુખ્ય પસંદગી સહિત અભ્યાસક્રમના મુખ્ય સુધારા, ગોઠવણી અને શૈક્ષણિક સામગ્રીનું સંકલન વગેરેમાં અસરકારકતાની કોઈ ઘટ ન પડવી જોઈએ. વધુમાં, માધ્યમિક શાળાના અભ્યાસક્રમમાં આવરી લીધેલી સામગ્રીને લેવાનું પણ શક્ય બનશે.

માધ્યમિક શાળા અને ઉચ્ચતર શિક્ષણને સુધારવા મથતી પ્રક્રિયામાં અસંખ્ય વણઉકેલ્યા પ્રશ્નો ઊભા થવાના જ છે. અહીં ફરીથી તે જ નિર્દેશો અને ધ્યેયો સાથે નિર્ણયો લેવાવા જોઈએ. આ મુદ્દાઓ સાથે સમાધાન કરવાની ગૃહિત મુશ્કેલીઓ લોકોને માટે તે સમસ્યાઓ હાથ ધરવાનું મોકૂફ રાખવાનું કારણ બને છે. કેટલીક સુધારા દરખાસ્તો, માધ્યમિક શાળાઓ અને ઉચ્ચતર શાળાઓનું સત્ર ટૂંકાવવાની દરખાસ્તો, જે મૂળભૂત નિર્દેશો અને ધ્યેયો સાથે સંબંધ ધરાવતી નથી. તે હાલની પ્રથા સાથેના તેમના સામ્યને કારણે તેનું કદાચ સ્વાગત પણ થાય. આમ છતાં, મને ખાતરી છે કે આપણે મૂળભૂત નિર્દેશો અને ધ્યેયોની સમસ્યાઓને અવગણવા ચાહે તેટલા પ્રયત્નો કરીએ તો પણ આખરે આપણે તેનો સામનો કરવાની ફરજ પડશે.

શિક્ષણને પુનર્જીવિત કરવાની આ સામાન્ય રૂપરેખાને પૂરી કરવા એક વધારાનું તત્ત્વ જરૂરી છે. તેને મારી દરખાસ્તનું એવું મહત્ત્વનું અને આવશ્યક અંગે મેં માન્યું છે કે તે તદ્દન અલગ એક ભાગ માગી લે છે. અરધા દિવસની શાળાપ્રથાનો આ એક ખ્યાલ છે, જેના પ્રત્યે આપણે હવે ધ્યાન આપીશું.

અરધા દિવસની શાળા-પ્રથા

અરધા દિવસની શાળાનું મૂલ્ય

આ વિભાગમાં હું, આપણા રાષ્ટ્રની કેળવણીની પ્રથામાં મૂળભૂત પરિવર્તન એટલે કે પ્રારંભિક શાળાથી લઈને યુનિવર્સિટી સુધી સમગ્ર વર્ગખંડની શિક્ષણ-પ્રથામાં અરધા દિવસનું સમયપત્રક મૂકવાની મુખ્ય દરખાસ્ત કરીશ. અહીં

મારો ઉદ્દેશ આ મુદ્દો ગંભીર વિચારણાને લાયક હોવાથી ચર્ચાનો પ્રારંભ કરવાનો છે. આ દિશામાં હિલચાલ કરવાનો નિર્ણય, શિક્ષણના મહત્ત્વના પુનર્ગઠનની ફરજ પાડતી દૂરગામી અસરો ઊભી કરશે.

આ મૂળ ખ્યાલ એક સમયે નિંદનીય જણાતો હતો અને શૈક્ષણિક સમાજ તરફથી ઠપકાને પાત્ર હતો. આથી મેં મારો આ વિચાર લગભગ 10થી વધારે વર્ષો સુધી મનમાં જ રાખી મૂક્યો હતો. પરંતુ સમય બદલાયો છે. ડૉકટરની પદવી ધરાવતી વ્યક્તિઓ આજકાલ 'તાંબિયાની તેર' મળે છે; અને ડૉકટરની પદવીનું ભાગ્યે જ કોઈ મૂલ્ય રહ્યું છે. હકીકતમાં આજની બેરોજગારીની સ્થિતિમાં પદવીઓ કેટલી બધી નકામી થઈ જશે તે કોણ જોઈ શક્યું હતું ?

આ સમસ્યાનાં મૂળ આપણી વર્તમાન શિક્ષણ-પ્રથામાં જોઈ શકાય છે. ફરિયાદોનો ગંજ થાય છે તેમ, હું માત્ર એવું માનતો થયો છું કે તાર્કિક ઉકેલ તરીકે અરધા દિવસની શાળાપ્રથા પ્રસ્તાવક સુધારાના અમલ પહેલાંના સમય પૂરતી જ આ સમસ્યા છે. ઉચ્ચતરની શાળાઓ ક્યારનીય મોટાભાગે નકામી થઈ છે અને માધ્યમિક શાળાઓ તથા કન્યાશાળાઓ તેમના ખર્ચ જેટલું જ ભાગ્યે જ સાચું શિક્ષણ આપે છે. હમણાં સુધીની, શિક્ષણ-સમાજની હાંસીપાત્ર વ્યાવસાયિક શાળાઓ, હવે માધ્યમિક શાળાઓમાંથી વ્યાવસાયિક શાળાઓના રૂપાંતરણની ખૂબ જ પ્રશંસાપાત્ર અને સમયસરના 'ઉકેલ' તરીકેનો રાહ ચીંધે છે. પરંતુ હાલની શિક્ષણ-પ્રથાના વ્યાવસાયીકૃત માધ્યમિક શાળાઓના સ્નાતકો શું કરશે ? રૂઢિચુસ્ત એવો શૈક્ષણિક સમાજ પણ પરિવર્તનનો પ્રતિકાર કરે છે ત્યારે જનતા જેમણે દૈનિક જીવનની વાસ્તવિકતાઓનો સામનો કરવો પડે છે તે આટલી આત્મસંતોષની લાગણીથી તેમની સાથે રહેશે નહીં.

અડધા સૈકાની આ શિક્ષણ-પ્રથાએ સ્થાયી બની રહેવા ખૂબ જ જહેમત ઉઠાવી છે. હવે પરિવર્તન આવવું જ જોઈએ; અને મારી માન્યતા છે કે અરધા દિવસની શાળાનો સમય સ્વીકારવો એ સુધારાનો સૌથી સરલ અને અતિ પ્રભાવક પંથ છે. અહીં મેં વિચારેલા જરૂરી ફેરફારની રૂપરેખા દર્શાવી છે :

(1) પ્રારંભિક શાળાઓથી યુનિવર્સિટીની કક્ષા સુધીની અરધા દિવસની પ્રથામાં રૂપાંતરણ એક અસરકારક ઉપાય તરીકેનો ઉદ્દેશ ધરાવે છે. અને તેમાં, શિક્ષણ માટે અગાઉ પૂરા દિવસની આવશ્યકતા હતી, તેને હવે અરધા સમયમાં સઘન કરવાની જરૂર રહેતી હોવાથી, તદનુરૂપ શિક્ષણ-પદ્ધતિઓમાં સુધારાની પૂર્વધારણા કરવામાં આવે છે. હું માનું છું કે મૂલ્ય-નિર્માણના શિક્ષણમાં

પદ્ધતિશાસ્ત્રલક્ષી અભ્યાસોની, આ પુસ્તકમાં પછીથી વિસ્તૃત વિગત આપવામાં આવશે, જે યોગ્ય રાહ દર્શાવશે.

(2) શાળા-સવલતો અને શિક્ષકગણમાં રાષ્ટ્રીય રોકાણના બૃહદ્ અર્થતંત્રને સમજવા માટે શાળાના દિવસનું સવાર, બપોર અને શક્ય હોય તો સાંજના અભ્યાસક્રમો એમ ત્રણ વિભાગમાં વિભાજન કરવું જોઈએ. આથી, હાલની 'પરીક્ષાના નર્ક''ની, પ્રવેશ મેળવવાની ભારે ભીડ નાબૂદ થશે તેમજ વિદ્યાર્થીદીઠ કેળવણીના ખરેખર ખર્ચમાં ઘટાડો થશે.

(3) વિદ્યાર્થીઓએ વર્ગખંડની બહાર રહેવાના અરધા દિવસ દરમિયાન ઉત્પાદક વ્યાવસાયિક પ્રવૃત્તિઓમાં ભાગ લેવાનો રહેશે. વિદ્યાર્થીઓ તેમના માતાપિતાના વ્યવસાય અથવા તેમની રસરુચિ તથા ક્ષમતાને અનુકૂળ એવી કોઈ અન્ય પ્રવૃત્તિમાં કે તેને ભવિષ્યમાં મદદરૂપ થાય એવી તજજ્ઞતાના ઉચ્ચ અભ્યાસમાં સક્રિય રહેવું જોઈશે. દેખીતી રીતે પ્રતિભાવાન વ્યક્તિઓની બાબતમાં વિદ્યાર્થીઓ કોઈ ચોક્કસ કેળવણીની શાખામાં અથવા શારીરિક શિક્ષણમાં માર્ગદર્શન મેળવશે. તમામ બાબતોમાં આ કાર્યક્રમો સહકારી સમજ અને રાજ્ય તથા ખાનગી નાગરિકોની સમાન ફંડથી ચલાવવાના રહેશે.

આ રીતે કદાચ વ્યાવસાયિક અતિરેકને દૂર કરવાનું આયોજન કરીને આપણે ''પરીક્ષાના નર્ક''ને તદ્દન નાબૂદ કરવા સક્ષમ બની શકીએ. અરધા દિવસની પ્રથા, આજે નિયમિત શાળાપ્રથાની સમાંતર રીતે ચાલતી વ્યાવસાયિક શાળાઓની અલાયદી પ્રથાનું સ્થાન લેશે અને માત્ર યુવાનવય પૂરતી મર્યાદિત નહીં, પરંતુ આજીવન ચાલતી પ્રક્રિયા તરીકે શિક્ષણની અસરકારક નવી વ્યાખ્યા બનશે. આ રીતે, સામાન્ય કેળવણી અને વ્યાવસાયિક તાલીમ શિક્ષણના ધોરણ તરીકે સાથોસાથ સ્થાન લેશે જે સ્વસ્થ તન અને મનને કેળવવા પ્રયત્ન કરશે. પાછલા અરધા સૈકાની જૂનવાણી રીતો સાથેનું આપણું દમિત વળગણ જ આપણને અટકાવનારી એક માત્ર બાબત છે.

અરધા દિવસની શાળા-પ્રથાના મૂળભૂત ખ્યાલના ઉપસંહારમાં, અભ્યાસને જીવનની સજ્જતા માટે નહીં પરંતુ તેને બદલે જીવતાં જીવતાં અભ્યાસ નીપજે એમ, અને અભ્યાસની મધ્યમાં જીવન આકાર લે છે તેવું વિચારવામાં આવે છે. અભ્યાસ અને વાસ્તવિક જીવનને સમાંતર બાબતો કરતાં પણ

વિશેષ મહત્ત્વ આપવામાં આવે છે, તે અન્યોન્ય સંદર્ભની રીતે જીવનમાં અભ્યાસ અને અભ્યાસમાં જીવન એમ વ્યક્તિની સમગ્ર જીંદગીમાં પરસ્પર જ્ઞાન આપે છે. આ દૃષ્ટિએ તે શાળા કાર્યક્રમોનું સારું આર્થિક અંદાજપત્ર નથી, પરંતુ સૂચિત ફેરફારના મુખ્ય કેન્દ્ર બનતા કામના આનંદ અને કદર દાખલ કરવાનો પ્રયત્ન છે.

આ એવો સમય છે જેમાં મોટા ભાગના વિદ્યાર્થીઓ શારીરિક કાર્યોના સ્વીકારને બદલે તેને નિવારવાની કોઈ પણ તક માટે પુસ્તકના અભ્યાસને પોતાની પસંદગી આપે છે. તેથી તેઓ કામ પ્રત્યે નકારાત્મક વલણ અપનાવે તેમાં કોઈ આશ્ચર્ય નથી. શાળાઓએ, વાહિયાત કેળવણીના તમામ શૂન્ય કલાકો ઘટાડીને અરધા દિવસનો સમય કરવા અને કૌટુંબિક વ્યવસાય કે વિશેષ રીતે સ્થાપેલી પેઢીઓ, દુકાનો અથવા અભ્યાસેતર તાલીમકેન્દ્રોમાં વ્યાવસાયિક કૌશલો પ્રાપ્ત કરવા વિદ્યાર્થીઓને જાતે જોડાવાનું ઉત્તેજન આપવા આ શિથિલતા સામે બાથ ભીડવી જ જોઈએ. તમામ રીતે આમાં કેળવણીને એવી રીતે મઠારવામાં આવશે કે તે તન અને મનની કેળવણી આપશે, વ્યક્તિના મનોવિકાર, કંટાળો, અને મનોજડતાને દૂર કરીને અખંડિત વ્યક્તિત્વ સાથે વ્યક્તિ, ચેષ્ટાગત અને જ્ઞાનેન્દ્રિયગત કાર્યોના વિકાસને સંકલિત કરીને સતત રોકાયેલી રહે અને આમ, ઉત્પાદક સામાજિક જીવનમાં સક્રિયપણે સહભાગિતા પ્રત્યે યુવાવર્ગને તે શિક્ષણ દોરશે.

બીજા શબ્દોમાં, કેટલીક જન્મજાત શારીરિક અથવા માનસિક દુષ્ક્રિયાઓ-ખોડખાંપણો પ્રતિકૂળતાઓ સર્જે છે. તેને જીવનભર ભોગવવી પડે અથવા તો તબીબી સમસ્યા તરીકે તેની સારવાર કરી શકાય. પરંતુ, કેટલીક અડચણો અયોગ્ય શિક્ષણને કારણે પેદા થાય છે. એટલે કે જ્ઞાનેન્દ્રિયો અતિશય પ્રખર બને અને ચેષ્ટાગત ચેતાતંત્રને પોષણ મળે નહીં. અસંતુલિત પદ્ધતિ લાદી એવા ચેતાતંત્રના વિકાસની અતિસંવેદનશીલતાની પરિસ્થિતિ સર્જાય છે. તેને આપણે શારીરિક અભિવ્યક્તિહીન અનુત્પાદક ચેતાતંત્રીય ઊર્જા તરીકે ઓળખીએ છીએ. આ મેઈજી અને ટાઈશોકાલીન (1868-1926) વિશેષ કરીને શિક્ષણની અતિ વિદ્વત્તાલક્ષી શૈક્ષણિક સમસ્યા છે. આપણે પેઢીઓથી સંવેદનશૂન્ય લોકો તૈયાર કર્યા છે તેમાં કંઈ આશ્ચર્ય છે ?

મેઈજી યુગ (1868-1912) દરમિયાન થયેલા સુધારાઓમાં સામુરાઈ વર્ગના યુવાનો માટેની યુદ્ધકૌશલની તાલીમ અને સામાન્ય વર્ગના યુવાનો માટેની વ્યાવસાયિક ઉમેદવારી નાબૂદ કરવાના હતા તેમાં તેની બદલીમાં માત્ર

બૌદ્ધિક કેળવણી મળતી હતી. આથી, બેક્રોક્તિની ટીકા પ્રમાણે, સરકારી પગારપત્રકમાં, તેમના દરજ્જાથી જુદાં પાડેલાં સત્તાવાર 'ભેજાં' તરીકેની, કૌટુંબિક વ્યવસાય ચલાવવામાં રસ ગુમાવેલી નકામી-એદી વ્યક્તિઓની સંખ્યા વધી. શરીર-રાજકારણ પરના કનિષ્ઠ પરોપજીવીઓ ક્યારેય ન હતા.

અરધા દિવસની શાળા-પ્રથા કઈ રીતે લાગુ કરવી તે પ્રશ્ન, મેઈજી શિક્ષણના આ વ્યસનીઓ માને છે તેટલી મુશ્કેલ સમસ્યા નથી. હકીકતમાં આ 'ભેજાં', આધુનિક યુગ પહેલાં વસ્તુસ્થિતિ કેવી હતી, તેટલું જ માત્ર વિચારે તો તેઓ જોશે કે આજે આપણી પાસે જેવી શાળાઓ છે તેવી શાળા ન હોવાને કારણે વિદ્યાર્થીઓને વિશેષ પ્રવૃત્તિની છૂટ મળતી ન હતી. આપણા પૂર્વજો આવા બકવાસના પક્ષમાં ન હતા.

આજે જ્યારે મોટાભાગના શહેરી યુવકો તેમનો સમય વેડફી નાંખે છે અને શ્રમને પ્રતિષ્ઠા માટે હાનિકારક ચીજ માને છે, કે જેમને કામ કરવું પડે છે તેવી લઘુમતી ધરાવતો યુવાવર્ગ તેમની સ્થિતિ માટે શરમ અનુભવે છે. આનાથી વિરુદ્ધ સ્થિતિ હોય તો, મોટાભાગના લોકો કામમાં વ્યસ્ત હોય અને કેટલાક આળસુ-એદીઓનો બહિષ્કાર થાય તો, વિચારો કે દુનિયા કેવી ભિન્ન હોય ? દરેક વ્યક્તિને સંદેહ છે કે સમાજના જીવન વિશે યુવાવર્ગની જાગૃતિનો આધાર, આપણે વયસ્કો તેને જે પ્રમાણમાં વ્યવસ્થિત રાખીએ તેના પર છે. આપણી મુશ્કેલી, શાળાની બહારના અરધા દિવસની વ્યવસ્થા શું કરવી તે છે, જે પુરવાર કરે છે કે આપણે આ યથાર્થ મુદ્દા પ્રત્યે કેટલું ઓછું ધ્યાન આપ્યું છે. વિદ્યાર્થીઓ હાલમાં વાસ્તવિક વિશ્વમાં જીવવા અને કામ કરવા પૂરતા જવાબદાર ન હોય તો, તેઓ ક્યારે જવાબદાર બનશે ?

યૌવન એ શિક્ષણ માટેનો ઉત્તમ સમય છે. આ તક ચૂકો એટલે જીવનમાં પાછળથી કોઈ પરિવર્તન આણી શકો નહીં. આ તબક્કે કામની ટેવો કેળવવાની નિષ્ફળતા, મધ્યમ વયે નોકરીઓ/વ્યવસાયો બદલવાનો કઠિન સમય સર્જે છે. શારીરિક શ્રમની આવશ્યકતા ધરાવતા વ્યવસાયો વિશેષ રીતે, 'સહજ રીતે મળવા' અશક્ય છે.

લાંબા સમયનો સખત પરિશ્રમ જેમને એવી ફલશ્રુતિ તરફ દોરી ગયો છે કે ઉચ્ચતર શાળાના સ્નાતકોને સફળ કામદારો બનાવવા તે લગભગ અશક્ય છે તેવું માનનારા લોકોની ઉક્ત હકીકત સૌથી વધારે પ્રશસ્ય છે, જૂની અનુભવી વ્યક્તિઓની મોજણી અનુસાર જૂની શીખાઉ ઉમેદવાર પ્રથા બહેતર હતી. સહેલાઈથી અસર કરી શકાય એવાં વર્ષો અને માત્ર પાઠ્યપુસ્તકની ગોખવણી

વ્યાવસાયિક તાલીમની શિષ્યવૃત્તિઓ ચવાઈ જાય છે. તેવી દલીલ છે, તે મહત્ત્વની છે અને હું માનું છું કે આ પીઢ ઉદ્યોગપતિઓ જ્યારે, આ સમસ્યા વિશે તાત્કાલિક કોઈ નિર્ણય નહીં લે તો જે ગંભીર ભાવિ આપણી રાહ જુએ છે, તેના વિષે ગંભીરપણે વિચારશે ત્યારે, તેઓ મારી સાથે હાથ મીલાવશે.

આર્થિક અસ્તિત્વની દોડમાં લડતની તક સુનિશ્ચિત કરવા વ્યાવસાયિક પેઢીઓ, માતાપિતાઓ, વાલીઓ, વિદ્યાર્થીઓ વગેરે જાતે અરધા દિવસની શાળા-પ્રથાની માગ કરે છે. હાલના અભ્યાસક્રમમાં આ સમસ્યા એટલી હદે વકરી ગઈ છે કે માત્ર વ્યાવસાયિક તાલીમ કે અભ્યાસક્રમોના ઉમેરાથી સમતુલા સધાશે નહીં. કૃષિ શાખાના સ્નાતકો પણ અન્ય બાબતો કરતાં વધુ સારી રીતે કચેરીના કામમાં ગોઠવાઈ ગયા છે. આમ શા માટે ?

પુરાણા સમયમાં જાપાનમાં વ્યક્તિ પંદર વર્ષની થાય ત્યારે, સામુરાઈ યુવકોને વયસ્ક લોકોની સોબતમાં રાખવામાં આવતા હતા, જ્યારે સામાન્ય વર્ગના લોકોને સંપૂર્ણપણે રોજગારક્ષમ માનવામાં આવતા. મોટાભાગે મારી પેઢી સુધી આ પ્રથા ચાલુ રહી હતી. આજના યુવા વર્ગમાં ભૂતકાળના યુવા વર્ગ કરતાં ઓછું જોમ કે ક્ષમતા હોય એ માનવાનું કોઈ કારણ નથી. તો યુનિવર્સિટીના શિક્ષણ સુધી તેમનાં બાળકોને સહાય પૂરી પાડી ન શકતાં હોય એવાં માતાપિતાઓને શા માટે શરમ અનુભવવી જોઈએ ? દર ઉનાળે યુવાનોથી સમુદ્રકિનારાઓ ઊભરાય છે, જેઓ તેમના આનંદની આગળપાછળ ઘૂમવા સિવાય બીજું કંઈ કરતા નથી. પડતીની આ નિશાનીઓ જોઈને મને લાગી આવે છે, પરંતુ આ સ્થિતિ સર્વવ્યાપી છે. પારંપારિક કર્તવ્યનિષ્ઠાનું શું થયું છે ?

પૂરા દિવસની કન્યાશાળાઓના શિક્ષણનો ખ્યાલ પણ કંઈ ઓછો હાસ્યાસ્પદ નથી. કન્યાઓના માધ્યમિક કક્ષાના શિક્ષણને પ્રથમ ધ્યાન આપવું ન જોઈએ અને સૌપ્રથમ ગૃહવ્યવસ્થાથી યોગ્ય વ્યવહારુ શિક્ષણ પ્રત્યે ધ્યાન ન આપવું જોઈએ ? કારકિર્દી ધરાવતી મહિલાઓ સિવાય, કન્યાઓને ઘરનું અર્થશાસ્ત્ર શીખવવા માટે ઘરની બહાર ઢસડી આવવી એમાં વિસંગતિ નથી ? માત્ર આંશિક અને અમૂર્ત માહિતીના કચરાને કંઠસ્થ કરવા ફરજ પાડવી જોઈએ ? અંગ્રેજી અને તેના જેવા અન્ય વિષયોના જ્ઞાનનો ઘરમાં વ્યવહારુ શક્ય ઉપયોગ શું છે ? તે શિક્ષણને કેવળ હાસ્યાસ્પદ જ બનાવે છે.

આપણે અંગ્રેજી ભાષા શીખવાના રેડિયો-વર્ગો ચલાવીએ છીએ. નિયમિત વ્યાખ્યાન ઉદ્‌ઘોષક તરીકે, ઉચ્ચતરની સામાન્ય કન્યાશાળાઓના ગૃહ-અર્થશાસ્ત્રના એવા જ રેડિયો-અભ્યાસક્રમો ચલાવીએ તો શું પરિણામ આવશે ?

રોજ સવારે શારીરિક વ્યાયામના કાર્યક્રમો પછી તરત જ સમગ્ર રાષ્ટ્રમાં દાદીઓ સાથે આપણી દીકરીઓ જોડાઈ હોય જેથી તેઓ ઝાડૂપોતાં અને ડોલ, કાતરો અને કાપવાનાં પૂઠાંનો ઉપયોગ કરવાની ટેવ કેળવે. તે ચોક્કસ રીતે વધુ અસરકારક નીવડે અને શેતરંજી પર તરવાના અભ્યાસ ચલાવવા કરતાં દૈનિક જીવનના ઘણા વધુ સંપર્કમાં આવે. આ તો એક ઉદાહરણમાત્ર છે.

તો, આ એક મુદ્દો છે, જેનાથી એક સંગઠિત પરિબળ તરીકે સમાજ આ દિશાશૂન્ય યુવાનો પર દબાણ લાવી શકે અને તેમને સમાજસુધારક અને વ્યક્તિગત આનંદ મળે તેવી યથાર્થ પ્રવૃત્તિઓ તરફ વાળે. હજુ, હાલની શાળા–પ્રથામાંથી માત્ર સંપૂર્ણ પરિવર્તન તરીકે જોઈ શકાતા એવા ફેરફાર પ્રત્યે અમારી સમક્ષ વચનબદ્ધ થતાં ઘણા લોકો અચકાય છે. પરંતુ આજથી 50 વર્ષ પહેલાં આધુનિક શિક્ષણમાં જે મૂળભૂત પરિવર્તન કેવું લાગ્યું હોય તે વિચારો. તે સમયે સામુરાઈ અને અમીર ઉપલા વર્ગ પ્રત્યે તેમનું ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવાને બદલે આપણા પૂર્વજોએ ખેતી, કળાઓ અને વાણિજ્ય જેવા ક્ષેત્રમાં રોકાયેલા સામાન્ય વર્ગના જીવન પ્રત્યે તેમનું મુખ્ય ચિંતન કર્યું હોત અને સઘન અનુભવ તરીકે કેળવણીને ઘડી હોત તો પરિણામ શું આવ્યું હોત ?

યથાર્થ જવાબદારી તરીકે અરધા દિવસના શિક્ષણના ખ્યાલને સમર્થન આપતાં ઉદાહરણો ઘણાં છે. દા.ત. સૈનિક શાળાઓ. આ શાળાઓ સામાન્ય ઉચ્ચતર શાળાશિક્ષણ વત્તા સામાન્ય સંખ્યાનાં વર્ષોમાં વિશેષિત લશ્કરી તાલીમ આપવામાં સફળ રહી છે બીજું ઉદાહરણ, એક ટોકિયો સ્પેશ્યલ નોર્મલ એલિમેન્ટરી શાળા હતી, જેણે અરધો દિવસ અને 3 કલાક રાત્રિશાળાનો કાર્યક્રમ અપનાવ્યો હતો. આ કાર્યક્રમ સંપૂર્ણ પ્રારંભિક શાળા અભ્યાસક્રમ પૂરો કરવા માટે હતો. આ અભ્યાસક્રમ સાથે તેઓએ વ્યાપારના પાયાના સિદ્ધાંતો અને વાસ્તવિક વ્યાવસાયિક તાલીમ પૂરી પાડવાની હતી, જો કે તે કેટલેક અંશે સંપૂર્ણ સફળતા કરતાં કંઈક ઓછી સફળતા હતી તે કબૂલ છે. આમ, ગરીબ બાળકો પણ તેમની કેળવણી પૂરી થાય તે પહેલાં આર્થિક સ્વાવલંબનના ઉપાયો અનુભવવાની તક મેળવે, તે મારા માટે સાચી સફળતાની કથા છે.

આ ખ્યાલ, સુધારેલાં સંચાલનલક્ષી કાર્યક્ષમતા અથવા અર્થશાસ્ત્રની દૃષ્ટિએ જ નહીં, પરંતુ અને જેમ વારંવાર સૂચવ્યું છે તે મુજબ, માનવ–પ્રકૃતિને ઉત્તમ રીતે અનુકૂળ શું છે તેની વિચારણા કરે છે માટે બહેતર છે. નકારાત્મક ઉદાહરણો પણ ટાંકી શકાય છે કે થાકેલા અને કંટાળેલા લોકો પરના દબાણપૂર્વકનો શ્રમ આથી વધુ અસમર્થ કે બિનઆર્થિક પુરવાર થતો

નથી. કોઈ વ્યક્તિ ઉત્પાદક વચ્ચે આળસનો આનંદ માણી શકે છે. તેથી વિરુદ્ધ, સતત વ્યસ્ત સમયપત્રકને રાહતના અંતરાલોથી તોડવામાં આવે તો જ તે ઉત્પાદક નીવડી શકે છે. સઘન કેળવણી પાંચ, આઠ કે દસ વર્ષ લીધેલી કોઈ પણ વ્યક્તિ રાજીખુશીથી કબૂલશે કે તે સમય કેટલો કંટાળાજનક હતો. અરધા દિવસના વ્યાવસાયિક કાર્યક્રમોની સફળતાનું મુખ્ય કારણ, જ્ઞાનતંતુઓની ઊર્જાની અભિવ્યક્તિની વિવેકયુક્ત જોગવાઈ છે જેમાં તનાવ દૂર થાય છે અને ઉત્પાદકતા વધે છે. હું એમ કહેવાનું સાહસ કરું છું કે પ્રૌઢ વર્ગ પણ અરધા દિવસની કાર્ય–અભ્યાસ–પ્રથાથી તમામ લોકોને ભાગ મળે છે. હું માનું છું કે ઉત્પાદકતાં વધુ ઊંચી હશે અને છ કલાકના કામના દિવસમાં, આઠ કલાકના કામના દિવસ જેટલું જ કામ થશે.

અરધા દિવસની શાળા–પ્રથાની બાબત સાથે, વ્યાવસાયિક તાલીમની પ્રથા અંગે એક મુદ્દો એ છે કે તે બાળમજૂરીના કાયદા સાથે ઘર્ષણમાં ઊતરશે. આ કાયદામાં એવી સ્પષ્ટ જોગવાઈ છે કે તેર વર્ષથી ઓછી વયનાં બાળકોએ કામ કરવું નહીં. હું સ્વીકારું છું કે અહીં એક સ્પષ્ટ સંઘર્ષ છે જ. પરંતુ આપણે તના ગર્ભિત તર્કને સમજીએ તો આપણે જોઈશું કે આમાં કાયદાની ભાવના પર કોઈ વાસ્તવિક આક્રમણ નથી. સખત પરિશ્રમને કારણે ખૂબ જ નબળાં શરીરોને થતા નુકસાનને અટકાવવા શારીરિક શ્રમ પર કાનૂની મર્યાદાઓ મૂકવામાં આવી છે. અરધા દિવસનું સમયપત્રક થોડા કલાકનાં કામ રાખીને જ અટકાવતું નથી, પરંતુ અતિ મહત્ત્વની વયે આગળપાછળની શિષ્યવૃત્તિ સાથે વ્યાવસાયિક કૌશલ પૂરાં પાડીને ખરેખર તો ભલાઈનું કામ કરે છે. આ બાબત સંપૂર્ણપણે યુવાનોના હિતને રક્ષણ આપવા કાયદાની મૂળ ભાવના સાથે સુસંગત છે અને સ્પષ્ટ રીતે એક કદમ આગળ છે.

વ્યાવસાયિક શિક્ષણ–કાર્યક્રમોની અપર્યાપ્તતા

અરધા દિવસની શાળા–પ્રથાના પક્ષમાં આટલું બધું કહ્યા પછી, સામાન્ય રીતે જે વ્યાવસાયિક શિક્ષણ તરીકે ઓળખાય છે, તેની સામે મારો વિરોધ છે. તેથી કદાચ થોડુંઘણું આશ્ચર્ય થાય. હું સમજાવું પ્રથમ નજરે, સરભર કરવાના ઉપાય તરીકે શાળામાં વ્યાવસાયિક શિક્ષણના વર્તમાન આરંભ કે જે હવે લાંબે ગાળે વાસ્તવિક જીવનશિક્ષણ તરીકે જાણીતું થયું છે તે સારી રીતે કામ પાર પાડે છે તેવું જણાય છે. તેમ છતાં હું આનો વિરોધ કરું છું કે કેળવણીકારો અન્ય તમામ બાબતો જે રીતે હંમેશાં ચલાવે છે, તેવી રીતે, જુઓ અને કરોની

પદ્ધતિ મુજબ વ્યાવસાયિક કાર્યક્રમો ચલાવવા પ્રત્યેના તેમના આગ્રહ, તેવા કાર્યક્રમોને માત્ર મૂક નાટક બનાવી દીધા છે. સૂટ અને ટાઈમાં સજ્જ થયેલો કોઈ શિક્ષક ગમે તેટલી નિષ્ઠાની વાસ્તવિક કામ–જેમાં એપ્રનની આવશ્યકતા રહે છે તેના વિશે જ્ઞાન આપવા પ્રયત્નો કરે તો, તેનું પરિણામ માત્ર એક અભિનય સિવાય કંઈ અન્ય હોઈ શકે નહીં.

વધુમાં, સ્નાતક પછી પણ કામની શોધ ચાલુ રહેતી હોય તો રોજગારની કટોકટીનો અંત ક્યારેય પણ આવી શકે નહીં. રાષ્ટ્રવ્યાપી વ્યવસાયની મંદી, મેઇજી અને ટેઇશો યુગ દરમિયાન વ્યાવસાયિક શિક્ષણની નજીવી અસર દર્શાવવા સિવાય અન્ય કશું જણાવતી નથી.

વ્યાવસાયિક શિક્ષણને ઉત્તેજન આપવાની વાત જરી પુરાણી છે. હાલની શિક્ષણની પ્રથાના અર્થમાં હાથ ધરાયેલ વ્યાવસાયિક શિક્ષણ–વ્યવસાયને વધુ ક્ષીણ બનાવે છે. કૃષિલક્ષી શાળા–શિક્ષણની નિષ્ફળતા અંગે તપાસ કરતાં કારણો સ્પષ્ટ બને છે, જે કદાચ સાચી વ્યાવસાયિક તાલીમનાં આમાંનાં કારણોની લગભગ નજીક આવે છે. આ શાળાઓના મોટાભાગના સ્નાતકો પણ કૃષિલક્ષી ચકાસણી–મથકો અથવા કૃષિ સંસ્થાઓના સામાન્ય વેતન મેળવતા મદદનીશો બની રહેતા નથી શું ? કારણ કે તેમની કેળવણી તેમને વાસ્તવિક કામ પ્રત્યે નફરત પ્રદાન કરે છે !

છતાં કોઈ વ્યક્તિ ધ્યાન દેતી નથી, ખરેખર શું બને છે, તેના પ્રત્યે કોઈ ધ્યાન આપતું નથી. લોકો કોઈ રીતે સહજતાપૂર્વક વિશ્વાસ મૂકે છે કે વિદ્યાર્થીઓને વ્યાવસાયિક શાળામાં મૂકીએ તો તેઓ સ્વાભાવિક રીતે જ કામ અંગેની રુચિ કેળવશે તેથી વ્યવસાયોને વધારવાના સરળતમ જવાબ તરીકે વધારે વ્યાવસાયિક શાળાઓ ખોલવામાં આવે છે. નોકરશાહી આવા ઉપરછલ્લા ટૂંકા તર્કનો જથ્થો ધરાવતી હોય તેવું જણાય છે.

મેઇજી યુગની વ્યાવસાયિક શાળાઓમાં પેદા થયેલા તમામ તત્કાલ વ્યાવસાયિકોમાંથી કેટલા ઉત્પાદકોએ પ્રત્યક્ષ ઉત્પાદનમાંના શ્રમમાંથી મૂલ્ય તારવ્યું છે ? હકીકત એ છે કે મોટા ભાગના શ્રમ–સંચાલનમાં ગોઠવાઈ જાય છે. અત્યાર સુધી તે કદાચ સ્વીકાર્ય બન્યું હોય પરંતુ આ સ્થિતિ ચાલુ રહેશે તો ભવિષ્યમાં શું થશે તે વિચારતાં હું કંપી ઊઠું છું.

ફરીથી કૃષિલક્ષી શાળાઓ ખોટું શું થયું છે તે અંગેનું શ્રેષ્ઠ ઉદાહરણ પૂરું પાડે છે. અહીં હું કૃષિશિક્ષણના મુખ્ય પદ્ધતિ–વિજ્ઞાનીનો, શિક્ષણના ભાવિ અંગેના તેમના વિચારપ્રેરક જ્ઞાન માટે કૃતજ્ઞ છું. તે આખરે ઠરાવે છે કે ભૂમિ

અને માનવશ્રમ અને ત્રીજું પરિબળ કૃષિલક્ષી જાણકારી આપણને આપવામાં આવે છે. હજુ સંતોષકારકતા મેળવવાની બાકી છે. ''કૃષિમાં વધારે પદ્ધતિ વિષયક અભ્યાસ કરતાં અને તે દ્વારા વધતા લાભો મેળવવાની બહેતર કોઈ યોજના હોઈ શકે નહીં.'' આમાં જણાવ્યા મુજબ એ એટલું જ સાચું છે. આમ છતાં, કેળવણીકારની દૃષ્ટિએ તે એકલું જ પૂરતું નથી. આમાં વિચારની દિશા કહેવામાં આવ્યું છે તેમ, કૃષિલક્ષી શાળાઓનો ઉદ્દેશ અને કૃષિલક્ષી શિક્ષણને પ્રથમ સ્થાને ઉત્તેજન આપવામાં આવ્યું હતું તે પરંતુ અહીં આવશ્યક તક ખૂટે છે, અને તે તત્ત્વ વ્યવહારુ ક્ષેત્રકાર્ય છે. ત્યારે થોડા આશ્ચર્ય સાથે આ શાળાઓના સ્નાતકોને શ્રમ–સંચાલનની સાથે જ વિરલ સંબંધો છે, તેના કરતાં વાસ્તવિક શ્રમ સાથે કોઈ લગાવ નથી.

સમકાલીન વ્યાવસાયિક શિક્ષણપ્રથાની બીજી નબળાઈ એ છે કે તે બાલ્યાવસ્થા અને યુવાવસ્થાના એક પાસા પ્રત્યે ધ્યાન આપે છે. તેના ઢાંચા મુજબ તે અન્ય મહત્ત્વનાં પાસાંની તદ્દન અવગણના કરે છે. એટલે કે ધન કેમ કમાવું તેના પર ધ્યાન આપીને તે ધનનું શું કરવું તે શીખવવાની બાબત પર કોઈ ધ્યાન અપાતું નથી. અલબત્ત, નીચેના વર્ગોમાં આજીવિકાની બાબતમાં તાત્કાલિક મદદ મેળવવા માટેના શિક્ષણ તરીકેની મોટી માત્રા તે ઊભી કરે છે તેનો અસ્વીકાર નથી, પરંતુ નફાખોરી એકલી ચોક્કસ જોખમો લાવે છે શક્ય એટલું વહેલું સ્વાવલંબી બનવાની ઝંખના, માતાપિતાની દેખરેખ કે માર્ગદર્શન માટે કોઈ અવકાશ રહેવા દેતી નથી, તેથી યુવાવર્ગ જ્યારે પ્રગતિ સાધે છે ત્યારે તેઓ સંપૂર્ણપણે વ્યાવસાયિક બને છે પરંતુ વૈયક્તિક રીતે અણઘડ અને અપરિપક્વ રહે છે. આમ, હાલની પ્રથાનું અતિ સામાન્ય પરિણામ વ્યક્તિઓ છે, જે વ્યક્તિ અન્ય પ્રત્યે સામાન્ય રીતે રીઢી અને બેદરકાર બની છે.

4. શિક્ષણસંબંધી પદ્ધતિવિજ્ઞાન

શિક્ષણસંબંધી પદ્ધતિવિજ્ઞાનની પાયારૂપ બાબતો :

અસમર્થનીય વ્યક્તિગતવાદ વિરુદ્ધ પદ્ધતિસર સાર્વત્રિકતા

સામાન્ય જનતા સમૂહ શિક્ષણની મર્યાદાઓ અને ત્રુટિઓ સ્વીકારતી થઈ છે, છતાંય એક અંતિમથી બીજા અંતિમ સુધી પહોંચતાં પ્રાપ્ત થતા ઉકેલો ભાગ્યે જ કોઈ પ્રકારનો સુધારો દર્શાવે છે કારણ કે ભણતર–પ્રક્રિયા સાથે જોડાયેલી ભ્રમણાઓને કોઈ પડકારતું નથી. ખાસ કરીને વૈયક્તિકતાના મુદ્દા વિશે ભારે સંદિગ્ધતા અને ધૂંધળા વિચારો જોવા મળે છે. આથી, આપણે મૂળ વિભાવનાઓ સુધી પાછા ફરવું પડશે, તેમને ઊંડાણથી તપાસવી પડશે અને નવેસરથી શરૂઆત કરવી પડશે.

વૈયક્તિકતાને આપણે પ્રત્યેક વ્યક્તિને અન્ય વ્યક્તિઓથી અલગ પાડતી એક એવી વિરલ બાબત માનતા હોઈએ જે તમામ વ્યક્તિઓને એકબીજા પરત્વે અસમાયોજનકારી બનાવતી હોય અને એકબીજાથી તદ્દન અજાણી રાખતી હોય તો આપણે, સમગ્ર માનવજાત જેનો સ્વીકાર કરે છે એવા વિધેયક સાતત્યની પ્રસ્થાપિત હકીકતમાંથી આકાર લેતા કોઈ પણ વિજ્ઞાનનો પણ અસ્વીકાર કરવો જોઈએ. આ સંદર્ભમાં એક શિક્ષક તરીકે વિદ્યાર્થી સાથે અનુબંધ કેળવવાની પ્રક્રિયા–જેમાં શિક્ષણનું હાર્દ સમાયેલું છે – થવાનો પ્રશ્ન જ ઊભો નથી થતો. અને છતાં વૈયક્તિકતાનો લવારો કરતા લોકો શિક્ષણનો છેદ ઉડાડતા આ વિરોધાભાસથી લેશ પણ વિચલિત નથી થતા.

'વૈયક્તિકતાની પૂજા કરો' અને 'સામૂહિકતાનો વિરોધ કરો' જેવાં સૂત્રોનું સમર્થન કરતી શિક્ષણની આ નવી તરાહ હેઠળ આપણે બિનઅનુભવી શિક્ષકોનો બિનશરતી સ્વીકાર કરવાનું ગાણું સાંભળીએ છીએ. આ માનસિકતા આપણને ક્યાં લઈ જશે ? એકલપંડે સમૂહ કે સંગઠનનો વિરોધ કરવો અને તેના વિકલ્પે જેને અપનાવવામાં તેઓ સાર જુએ છે એવા વૈયક્તિકતાવાદના

સૂચિતાર્થો પણ ન સમજી શકનાર આ અંધજનો પળે પળે જુદી જુદી પ્રતિક્રિયાઓ આપશે. આ કોઈ પ્રગતિની નિશાની નથી. પરંતુ એ જ આદિમ વિષચક્રની ઘટમાળ છે. સર્વસામાન્ય બાબતોના ભોગે વૈયક્તિક બાબતો પર અતિશય ભાર મૂકતું આ વિષચક્ર જ્યારે નિષ્ફળ પુરવાર થશે ત્યારે વ્યક્તિના ભોગે જોહુકમી ચલાવતા સંવેદનવિહીન શાસકોનો જમાનો ફરી આવશે. આપણે અનુભવથી કશું શીખ્યા નહીં હોઈએ.

અલબત્ત વ્યક્તિની માનવગરિમાને ભંગ કરી તેની પ્રકૃતિ વિરુદ્ધ કશું કરવાની ફરજ પાડતા સામૂહિક વલણનો આપણે વિરોધ કરવો જ જોઈએ. પરંતુ આપણે લોકોની વૈયક્તિકતાને ધ્યાનમાં રાખીને તેમના સંપૂર્ણ અભ્યાસ કર્યા બાદ માત્ર અમુક જ વ્યક્તિઓમાં જોવા મળતાં અપવાદરૂપ લક્ષણોને ગૌણ અને બિનઆવશ્યક ગણી, લગભગ તમામ લોકોમાં જોવા મળતાં બાકીનાં એક સમાન લક્ષણો પરત્વે ધ્યાન કેન્દ્રિત કરી આ સમાનતાનો નિયમ શિક્ષણના સંદર્ભમાં લાગુ ન પાડી શકીએ ?

શું વ્યક્તિગત બાબતો સામાન્ય બાબતોથી તદ્દન ભિન્ન છે ? આ અંગે પ્રતિભાવ આપતાં કોઈ ખચકાટ અનુભવાતો હોય તો હું બીજા પરિપ્રેક્ષ્યમાં વાત કરું. શું આપણે માનવતાને એક તરફ રાખીને વૈયક્તિકતાનો આગ્રહ રાખવો છે ? જો આનો જવાબ 'હા' હોય તો આ અમાનવીય વૈયક્તિકતા કેવી હશે ?

આનો સીધો સાદો જવાબ એ છે કે આપણે વ્યક્તિવાદના ગમે તેટલાં ગુણગાન ગાઈએ તો પણ તેને માનવસમૂહની બહાર રહીને હાંસલ કરવી શક્ય નથી. આટલો સ્વીકાર કર્યા પછી વૈયક્તિકતા માટેની દોડ એ સમગ્ર માનવસમૂહનું એક સામાન્ય લક્ષણ બની જાય છે, પોતે પણ માનવ–સમૂહનો એક સભ્ય છે એ હકીકતનો સ્વીકાર કર્યા વિના જ 'સ્વ' અને 'પર' વચ્ચે ભેદ કરનાર વ્યક્તિમાત્ર સ્વકેન્દ્રી આત્માનુરાગી બની રહે છે જે તેના માનબંધુઓથી તદ્દન અતડા રહેવાનું પસંદ કરે છે અને આવી વ્યક્તિ સાથે આપણે પણ શું કરવા નિસબત રાખવી જોઈએ – આવા પ્રકારના વ્યક્તિવાદનો ગંભીર શૈક્ષણિક ચર્ચાઓમાં ઉલ્લેખ પણ ન થવો જોઈએ.

આમ છતાં, જો એ દલીલ ચાલુ રાખવામાં આવે કે શિક્ષણની હાલની સમૂહલક્ષી યોજનાઓ વ્યક્તિગત વિકાસને રુંધે છે તો આપણે શિક્ષણની શરૂઆત થઈ એ પહેલાંના વ્યક્તિવાદના સુવર્ણકાળ પર એક નજર નાખવી જોઈએ. પરંતુ આપણે જાણીએ છીએ કે આવો કોઈ સુર્વણકાળ ક્યારેય ન

હતો. શિક્ષણે માનવસમુદાયની સમગ્ર પેઢીઓ માટે સંભાવનાઓની એવી ક્ષિતિજો ખાલી આપી જેની તે પહેલાં કલ્પના સુદ્ધાં થઈ શકતી ન હતી. ક્રમસેક્રમ એટલું તો સ્પષ્ટ છે કે વંશપરંપરાગત વ્યક્તિગત લક્ષણોની જૈવિક હકીકતને માતા–પિતા, સમાજ કે શિક્ષણ જેવાં બાહ્ય પરિબળો પણ ક્યારેય બદલી શકતાં નથી. બાહ્ય પરિબળો માત્ર કૃત્રિમ સમૂહો ઊભા કરી શકે છે. પરંતુ વ્યક્તિ–વ્યક્તિ વચ્ચેની રૂપલક્ષી, શરીરવિજ્ઞાનલક્ષી તેમ જ મનોવિજ્ઞાનલક્ષી સમાનતાઓ એટલી મહત્ત્વની છે કે તે આપણને તેમના પ્રકારમાં નહીં પ્રમાણમાં રહેલી ભિન્નતા તપાસવાની ફરજ પાડે છે. પ્રમાણમાં રહેલી ભિન્નતા કોઈ જૂથ કે સમુદાયમાં રહીને જ ઓળખી શકાય છે આ ભિન્નતાઓ વિવિધતામાં એકતા દર્શાવે છે. લગભગ વિરોધાભાસ લાગે એવી બાબત એ છે. દરખૈમ આ વાત સ્પષ્ટ કરતાં જણાવે છે કે સમાજમાં શ્રમનું વિભાજન એ કારણે નથી ઊભું થતું કે વ્યક્તિઓ અન્ય લોકો કરતાં ભિન્ન બની રહેવાનું પસંદ કરે છે, પરંતુ આ વિભાજન એ કારણે થાય છે કે સમાજને જુદાં જુદાં જૂથોની જરૂર છે, સમાજની માગણીનું પ્રાધાન્ય છે; ત્યાર પછી જ લોકો તેમનાં વ્યક્તિગત વલણોને અનુરૂપ માળખાંઓમાં પોતાનું સ્થાન શોધી લે છે. એમાં કોઈ શંકા નથી કે દરેક વ્યક્તિ પોતાની મરજી મુજબની વ્યક્તિ બની રહેવાનું જ પસંદ કરશે, પરંતુ તે પહેલાં જીવનની આવશ્યકતાઓ પૂરી થવી અનિવાર્ય છે. વ્યક્તિઓ એવા સમાજના ભાગરૂપ હોવી જોઈએ જે તેના સભ્યોને અભાવથી મુક્ત રાખવા માટે શ્રમનું વિભાજન કરવા સક્ષમ હોય. આમ મૂળભૂત રીતે જોઈએ તો શ્રમનું વિભાજન સમાજ પોતાના હિત માટે કરે છે અને શિક્ષણ એ સમાજના સભ્યોને સમાજમાં રહીને તેમની શ્રેષ્ઠ ભૂમિકા ભજવવા માટેનો નિર્દેશ કરવા માટેનું એક સાધન છે.

ચર્ચાને આટલે દૂર સુધી લઈ આવ્યા પછી વૈયક્તિકતા અંગેનાં મંતવ્યો સ્પષ્ટ કરવાની મારી ચેષ્ટા કદાચ બિનજરૂરી જણાય, પરંતુ આપણે આપણી શિક્ષણ–પદ્ધતિને અમર્યાદ વ્યક્તિવાદ અને સાર્વત્રિક વૈજ્ઞાનિક પદ્ધતિનાં બે અંતિમોના વિરોધાભાસી કવણમાં ખૂંપતી બચાવવી હોય તો આપણે ઉદારમતવાદી શિક્ષણને વ્યક્તિવાદી શિક્ષણમાં ખપાવી દેવાની ગ્રંથિ છોડી દેવી પડશે. આપણે ચિંતન–મનન દ્વારા અનિચ્છનીય બાબતોને ત્યજતા જવું પડશે અને વ્યવહારુ શિક્ષણ–પદ્ધતિ–વિજ્ઞાન સુધી પહોંચવું પડશે. પરંતુ આમ કરતી વખતે ભણતર માટેનાં વૈયક્તિક પ્રેરકબળો કોઈ પણ પ્રકારે કુંઠિત ન બને તેનું ધ્યાન રાખવું જરૂરી છે.

આ જ વાતને એક જૂની ઉક્તિ "વ્યક્તિગત સ્તરે કેટલીક ઉત્કૃષ્ટતા ધરાવતો એક સામાન્ય માનવી" સુપેરે સ્પષ્ટ કરી આપે છે. અર્થાત્ વૈયક્તિકતામાં સામાન્ય, ધોરણસરનાં લક્ષણો ઉપરાંત એક વિશેષ પ્રકારની ભિન્નતા સમાયેલી છે. આમ છતાં આ પ્રકારની ભિન્નતા વ્યક્તિત્વમાં વધારો કરવાને બદલે કોઈ ઊણપરૂપે સમાયેલી હોય કે જેથી સમુદાય માટે તે ભારરૂપ બનતી હોય ત્યારે સમાજ તેને નાબૂદ કરવાના પ્રયત્નો કરે છે. આમ શૈક્ષણિક સિદ્ધાંતના સંદર્ભમાં વૈયક્તિકતા બે પ્રકારની હોય છે – એક, જેને શિક્ષણ પ્રોત્સાહિત કરી વિસ્તરવામાં સહાય કરે છે અને બીજી, જેને માટે શિક્ષણ એક નિયંત્રક અને ઉપચારાત્મક પરિબળ બને છે.

અહીં આપણે એ નોંધવું જોઈએ કે લોકોને તેમની અમર્યાદ નૈસર્ગિક અવસ્થામાં જ રહેવા દઈને તેમની ઈચ્છા મુજબ વર્તવા દેવામાં આવે તો તેમનામાં એવાં લક્ષણો વિકસે છે કે જેને સમાજ વ્યક્તિત્વનાં સબળ પાસાં નહીં પરંતુ ત્રુટિઓ માને છે અને તે સમાજ આ ત્રુટિઓ સુધારવાનો પ્રયત્ન કરે છે. આપણે બધાં જ આવી ઊણપો કે ત્રુટિઓ ધરાવીએ છીએ અને તેથી શૈક્ષણિક પદ્ધતિ વિજ્ઞાનો વિકસાવવા માટેના એક આધાર તરીકે વૈયક્તિકતા અંગે વિચારતી વખતે આપણું લક્ષ્ય દોષપૂર્ણ વૈયક્તિકતા ઘટાડવા પરત્વે કેન્દ્રિત થવું જોઈએ. આ પ્રકારના મૉડેલમાં શિક્ષણની શરૂઆત અમર્યાદ વૈયક્તિકતાને સામાન્ય બનાવવાથી થાય છે અને અંતે તે વૈયક્તિકતાનું અતિસામાન્યીકરણ કરવાની સિદ્ધિ હાંસલ કરવા સુધી પહોંચે છે, વ્યક્તિવાદની કેળવણી કેવી રીતે આપી શકાય એવું પૂછવા કરતાં વધુ મહત્ત્વની બાબત એ છે કે અન્ય તમામ પાસાંઓ પર આંશિક ધ્યાન આપવા ઉપરાંત વધુ સંપૂર્ણ માનવ બનવા માટે વ્યક્તિગત સંભાવનાઓને કેવી રીતે વિસ્તારી શકાય ? વ્યક્તિલક્ષી શિક્ષણના વિચારથી શરૂઆત કરવામાં આવે તો ઉપરથી નીચે તરફ અર્થાત્ પ્રથમ પાંદડા, ડાળીઓ અને ત્યાર પછી ક્રમશઃ થડ તરફ આગળ વધવું પડે. અર્થાત્, આપણી હાલની સ્થગિત અવસ્થામાંથી આપણે શિક્ષણક્ષેત્રે જયાં પહોંચવા ઈચ્છીએ છીએ તે માટે આ ઉચિત ઉપાય નથી. આ એક દિવાસ્વપ્ન છે. આપણે એકવાર આપણા સમગ્ર સમુદાય માટે જયાં સુધી એક સર્વગ્રાહી બુનિયાદ ઊભી કરી તેને યોગ્ય રીતે વિકસાવીએ નહીં ત્યાં સુધી આપણે વ્યક્તિલક્ષી શિક્ષણના વિકાસની વાત કરવાની લાયકાત હાંસલ કરી ન કહેવાય.

તેથી આપણે પદ્ધતિસર આગળ વધવું જોઈએ. તે માટે આપણે અવ્યવહારુ–ભ્રામક ખ્યાલોને તિલાંજલી આપી, વાસ્તવમાં જે શક્ય છે તેના

પર જ ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવું જોઈએ. વાસ્તવિકતા અને આદર્શ વચ્ચેની ખાઈ પૂરવા માટે કમસેકમ આટલું કરવું આવશ્યક છે. કમનસીબે ઘણીવાર શિક્ષકો પોતે જ શૈક્ષણિક પદ્ધતિ વિજ્ઞાન પરત્વેના વૈજ્ઞાનિક અભિગમની આડે અંતરાયરૂપ બનીને ઊભા રહે છે. આનું એક પરાકાષ્ટારૂપ દૃષ્ટાંત આપું. એકવાર હું ટોકિયોમાં યુવાન શિક્ષકો સમક્ષ મૂલ્યોનું ઘડતર કરતા શિક્ષણ અંગે વ્યાખ્યાન આપી રહ્યો હતો ત્યારે એક વિદ્યાર્થી–શિક્ષકે અચાનક પ્રશ્ન કર્યો, ''તમે ખરેખર માનો છો કે સાર્વત્રિક રીતે લાગુ પાડી શકાય એવાં શૈક્ષણિક તથ્યોનું એક એવું માળખું ઊભું કરવું શક્ય છે જેની અંદર રહીને વિદ્યાર્થીઓને વ્યક્તિગત તેમ જ સામૂહિક રીતે અનુરૂપ હોય એવી શૈક્ષણિક પદ્ધતિઓ વિકસાવી શકાય ?'' આ પ્રશ્ન પૂછનાર વિદ્યાર્થી પ્રામાણિકપણે શૈક્ષણિક સિદ્ધાંત પાછળ રહેલા તર્ક સમજવા માગતો હતો અને તેની જિજ્ઞાસા એટલી પ્રબળ હતી કે તે પ્રશ્ન પૂછવાથી પોતાની જાતને રોકી શક્યો ન હતો. અન્ય વિદ્યાર્થીઓને પણ કદાચ આ પ્રશ્ન થયો હશે, પરંતુ તેઓ પૂછવાની હિંમત કરી શક્યા નહોતા. મને પહેલાં તો આંચકો લાગ્યો, પરંતુ હું જાણતો હતો કે આ પ્રશ્નનો સચોટ અને તાત્કાલિક જવાબ આપવો જરૂરી હતો, કારણ કે તે કહેવાતા ઉદાર શિક્ષણના સમર્થકોમાં પ્રવર્તતી વ્યક્તિવાદની સર્વોચ્ચતામાં રહેલી દૃઢ શ્રદ્ધાનું દ્યોતક હતો. ''તમને ક્યારેય શરદી થઈ છે ?'' મે પ્રશ્નકર્તાને પૂછયું. ''અને ત્યારે તમે ડૉક્ટર પાસે નથી જતા ?'' મારા બન્ને પ્રશ્નોનો ઉત્તર તેમણે 'હા'માં આપ્યો. ''તમને શરદી થવી અને તમારું ડૉક્ટર પાસે જવું એ હકીકત શું એ વાતનો સ્વીકાર નથી કે તબીબી વિજ્ઞાનનાં સત્યો સાર્વત્રિક રીતે લાગુ પડે છે ? તો તમે શિક્ષણનાં સત્યો કે તથ્યો વિશે કેમ શંકા કરો છો ?'' મારા મનમાં અનેક દૃષ્ટાંતો હતાં. પરંતુ આ કિસ્સો સૂચવે છે કે એક સુસ્થાપિત નીતિના સ્વરૂપે શિક્ષણનું આયોજન કરવાનો વિચાર દરેક વ્યક્તિ સ્વીકારે તે મુકામ સુધી પહોંચતા પહેલાં આપણે કેટલી મજલ કાપવાની છે.

શિક્ષણની વ્યાખ્યા :

આપણું ધ્યેય શું છે : બળજબરીપૂર્વક મગજમાં કશુંક ઠસાવવાનો પ્રયત્ન કરવો કે વ્યક્તિ જાતે કશુંક સમજતો થાય એવો પ્રયત્ન કરવો ? આયોજિતરૂપે માહિતી પૂરી પાડવી કે વિષયમાં રુચિ ઉત્પન્ન કરવી ? કેળવણીકારો ઠાંસીઠાંસીને માહિતી પૂરી પાડી શકે અથવા જાગરૂકતા કેળવી શકે, જ્ઞાનનાં સ્ફુલ્લિંગો

ખેરવી શકે અથવા ભણતરની પ્રક્રિયાને દિશા પૂરી પાડી શકે. આપણે વિદ્વત્તાના એક પછી એક ક્ષેત્રો પર ધ્યાન કેન્દ્રિત કરી શકીએ અથવા કાળજીપૂર્વક માનવ–ચરિત્ર ઘડી શકીએ. પરંતુ આપણે જે પસંદ કરીશું તે શાળાકીય પદ્ધતિની સુધારણાના સંદર્ભમાં તેમ જ શિક્ષણની સમગ્ર સંકલ્પના ઘડવાની પ્રક્રિયામાં એકમાત્ર મહત્ત્વનું પરિબળ સાબિત થશે, જબરદસ્તીથી શિક્ષણ આપવાની વાત સાથે કોઈ ઝડપથી સંમત નહીં થાય. પરંતુ આપણે શબ્દો બદલીને "શિક્ષણ સંક્રમિત કરવું" એમ કહીએ તો ઘણા લોકો તેનું સમર્થન કરશે. અને આ સંદર્ભમાં આપણે કંઈ સમજીએ એ પહેલાં તો જાપાનમાં પ્રાથમિક શાળાઓથી માંડીને યુનિવર્સિટીઓ સુધીનું શિક્ષણ, વિદ્યાર્થી કેટલા પ્રમાણમાં વાસ્તવિક માહિતી ધરાવે છે તેની ચકાસણી પરીક્ષાઓ દ્વારા કરીને, પાસ–નાપાસના નિર્ણયને આધિન રહીને પૂરું પાડવાની પદ્ધતિ પ્રસ્થાપિત થઈ ચૂકી છે. માણસના મગજના સંદર્ભમાં આ જ વાતને આપણે પદાર્થનું ઉદાહરણ લઈને સમજીએ તો કહી શકીએ કે ઘન પદાર્થના અણુઓને એક પછી એક છૂટા પાડી તેનું પૃથક્કરણ કરવું શક્ય છે, પરંતુ તે જ વાત પદાર્થના પ્રવાહી કે વાયુ સ્વરૂપ માટે શક્ય નથી. આથી જાપાનની શિક્ષણપ્રથાને આપણે અનુમોદન આપી શકતા નથી.

આપણે અગાઉ જોયું તેમ જ્ઞાન પૂરું પાડવાના ઉદ્દેશથી રસપ્રદ શૈક્ષણિક પદ્ધતિ અપનાવવાની સ્વીકૃત માન્યતા ભૂલભરેલી છે અને માહિતી પૂરી પાડતી વખતે વિદ્યાર્થીના મનમાં જિજ્ઞાસા અને રુચિ જગાડવાનો હેતુ પણ સિદ્ધ થવો જોઈએ એવી મૌલિક રજૂઆત હર્બર્ટે કરી હતી. પરંતુ હર્બર્ટના આવા અભ્યાસનાં ત્રીસ વર્ષ બાદ શૈક્ષણિક વર્તુળોમાં હર્બર્ટનો ભાગ્યે જ ઉલ્લેખ થતો જોવા મળે છે. આવું કેમ ? અનેક પ્રકારની નીતિઓ અને પરિવર્તનો પછી પણ આપણે જબરદસ્તીથી માહિતી કે જ્ઞાન પૂરું પાડવાની વિચારસરણી શા માટે છોડી શકતા નથી ? શિક્ષકો દ્વારા વિદ્યાર્થીઓને જ્ઞાનનું સંક્રમણ એ જ શિક્ષણની ભૂમિકા હોય તો શૈક્ષણિક પદ્ધતિ-વિજ્ઞાનની ચિંતા કરવાની કોઈ જરૂર જ નથી, કારણ કે તેમાં શિક્ષકોએ વિદ્યાર્થીઓને માત્ર થોડાં પુસ્તકો જ પૂરાં પાડવાનાં રહે છે. પરંતુ શિક્ષણનો હેતુ વિદ્યાર્થીઓમાં રસ જગાડવાનો હોય તો શિક્ષકની ભૂમિકા અધ્યાપનકાર્યમાં માર્ગદર્શક બનવાની છે. આ સંદર્ભમાં રસ કોને કહેવાય અને તે કેવી રીતે જગાડાય જેવા તકનિકી પ્રશ્નો પણ આપણે હલ કરવા પડે.

માનવજાતની પ્રગતિ અને સંસ્કૃતિના વિકાસ સાથે જ્ઞાન અને માહિતીની

અનેક ક્ષિતિજો ઝડપભેર ખૂલતી ગઈ છે, પરંતુ શાળામાં શિક્ષણકાર્ય માટેનો સમય બદલાયો નથી. આ નિયત સમયગાળામાં આપણે ગમે તેટલો પ્રયત્ન કરીએ છતાં માહિતી અને જ્ઞાનના અવિરત પ્રવાહને સંક્રમિત કરી ન શકીએ. આપણે માત્ર ઉદ્ભવતી જરૂરિયાતોને પહોંચી વળવા માટે વ્યક્તિને પોતાની શક્તિઓનો ઉપયોગ કરવા સક્ષમ બનાવી શકીએ. અર્થાત્, આપણે હર્બર્ટનો અભિગમ જ અપનાવવો પડે. એટલે કે માહિતી સંપાદિત કરવાની બાબતને શિક્ષણનું આખરી લક્ષ્ય બનાવવા કરતાં લોકોમાં રુચિ અને જિજ્ઞાસા જગાડવાં જોઈએ જેથી તેઓ આપમેળે અભ્યાસ કરવા પ્રેરાય.

શિક્ષણનો હેતુ માહિતી કે જ્ઞાન સંક્રમિત કરવાનો નહીં પરંતુ ભણતર કે અધ્યાપનની પ્રક્રિયામાં માર્ગદર્શન પૂરું પાડવાનો અને અભ્યાસની જવાબદારી વિદ્યાર્થીઓના જ હાથમાં મૂકવાનો છે. બીજા શબ્દોમાં કહીએ તો શિક્ષણનો ઉદ્દેશ ટુકડે ટુકડે માહિતી આપવાનો નહીં પરંતુ જ્ઞાનના ભંડારની ચાવી લોકોના હાથમાં મૂકવાનો છે જેથી તેઓ તેમની જાતે તેનું તાળું ખોલી શકે. પોતાના કોઈ પણ વિશેષ પ્રયત્નો વગર, અન્ય લોકોએ એકઠી કરેલી બૌદ્ધિક સંપત્તિની ચોરી કરવાની વૃત્તિ શિક્ષણનો હેતુ ક્યારેય ન બની શકે. શિક્ષણ તો લોકોને નિરંતર શોધના તેમના આગવા પથ પર ખડા કરી દે છે - આ શબ્દો કોમેનિયસ એ પેસ્ટાલોઝીના જમાનાથી આપણા જેવા કેળવણીકારોના કાનમાં ગુંજ્યા કરે છે, પરંતુ તેને હજુ આપણે વ્યવહારમાં મૂકી શક્યા નથી.

શિક્ષણ એટલે જીવંત વાતાવરણની વચ્ચે રહીને મૂલ્યોની શોધ કરવી અને તે રીતે આપણા જીવનનું સંચાલન કરતા શારીરિક અને મનોવૈજ્ઞાનિક સિદ્ધાંતો તારવવા અને આખરે આ નવા સિદ્ધાંતોને વાસ્તવિક જીવનમાં લાગુ પાડી નવાં મૂલ્યો સર્જવા. ટૂંકમાં શિક્ષણ એટલે ઉચિત માર્ગદર્શન હેઠળ અવલોકન કરવાની, સમજવાની અને પ્રયોગમાં મૂકવાની આવડતો પ્રાપ્ત કરવાની પ્રક્રિયા.

આમ, જ્ઞાનના ભંડારના તાળાની ચાવી જેની પાસે હોય તેને વિદ્વાનોએ લખેલાં દળદાર પુસ્તકો ગોખ્યા વિના જીવનમાં જ્યારે જરૂર પડે ત્યારે જરૂરી જ્ઞાન અને માહિતી પ્રાપ્ત થઈ શકે છે. આજે જ્ઞાન અને માહિતીના અખૂટ સ્રોત આપણી ચારે તરફ વહી રહ્યા છે ત્યારે જરૂર છે માત્ર ઉપયોગી માહિતી, જાતે શોધી શકવાની આવડત અને સમજની. આ ઉપરાંત આજે શ્રમનું એટલી હદે વિભાજન થયું છે કે કઈ ખાસ માહિતી ક્યારે ઉપયોગી થઈ શકે તે કોણ કહી શકે તેમ છે ? આપણે જેની ક્યારેય જરૂર પડવાની ન હોય એવી

નિરર્થક માહિતીના બોજથી આપણા જીવનને લાદી દેવાની શી જરૂર છે ?

જ્ઞાન અને માહિતીને એક સામટી રીતે સંક્રમિત કરવાના વિચારમાંથી જ શિક્ષકનું મૉડેલ તૈયાર કરવાની પદ્ધતિ ચલણમાં આવી છે. શિક્ષકની હાજરીમાત્રથી તેની નકલ કરવાની પ્રેરણા મળતી હોય તો શિક્ષકને પ્રવર્તમાન શિક્ષણના, શૈક્ષણિક પદ્ધતિના મૉડેલ જ બની રહેવા દો. તેમને જ્ઞાનની મૂર્તિ માનવાની કોઈ જરૂર નથી. શિક્ષકનું કાર્ય શિક્ષણને એક સતત પ્રક્રિયા તરીકે નિદર્શિત કરવાનું છે, પોતાની જાતને શિક્ષણની ઊપજ તરીકે પ્રદર્શિત કરવાનું નહીં. અન્યથા તે માત્ર દેખાડો કરનાર ઘમંડી અભિનેતા જ બની રહેશે જે વિદ્યાર્થીઓને તુચ્છ નજરે નિહાળશે. વિદ્યાર્થીઓ પ્રત્યે શિક્ષકનું વલણ નમ્ર હોવું જોઈએ. તેમણે વિદ્યાર્થીઓને જ્ઞાનના એક જ પથ પર ચાલતા પરંતુ અન્ય કરતાં થોડા આગળ નીકળી ગયેલા વડીલ મુસાફરની જેમ માર્ગદર્શન અને પ્રોત્સાહન પૂરાં પાડવાં જોઈએ.

આથી, પોતે પણ એક વિદ્યાર્થી જ છે અને પોતાનું કાર્ય માત્ર એક માર્ગદર્શક તરીકેનું છે એવું જે નથી સમજી શકતા એવા શિક્ષકોને તાકીદે આ સમજ આપવી જરૂરી છે. આ મૂળભૂત વિભાવનાને સમજી ન શકતા શિક્ષકોને કારણે જ શિક્ષણ સ્થગિત થઈ ગયું છે. માત્ર શિક્ષણ આપવાના જ સીધાસાદા અને મૂળભૂત વિચાર સાથે શિક્ષકો તૈયાર કરવાનો પ્રયત્ન હોકાયંત્ર વિના દરિયો ખેડવા જેવું અઘરું કામ છે.

શિક્ષકો અને અધ્યાપન-પ્રક્રિયા વચ્ચેના સંબંધ સાથે વણાયેલા મૂળભૂત સિદ્ધાંતોને ટૂંકમાં નીચે મુજબ વર્ણવી શકાય :

1. શિક્ષકો, અન્ય કોઈ ઠેકાણેથી માહિતી એકઠી કરી તેનું છૂટક અને સસ્તામાં વેચાણ કરનાર કોઈ છૂટક વેપારી નથી. તેઓ નિષ્ણાત ચિંતકો છે, જે વિદ્યાર્થીઓને તેમના અભ્યાસ અને દૈનિક જીવનમાં માર્ગદર્શન પૂરું પાડે છે.
2. ભૌતિક સાધનો અને પદાર્થોમાંથી સુંદર ચીજવસ્તુઓ તૈયાર કરી ભૌતિક નફો કમાતા તકનિકવિદો અને કલાકારોથી પણ શિક્ષકો એ રીતે જુદા પડે છે કે તેઓ માનવોના આધ્યાત્મિક વિકાસ સાથે નિસબત ધરાવે છે અને લોકોને ચરિત્ર-ઘડતર માટેનાં મૂલ્યો સમજાવે છે અને તેના પરિણામે લોકો ક્યારેક ભૌતિક લાભ પણ કમાઈ શકે છે. આમ શિક્ષણ એ એક ઉચ્ચતમ પ્રૌદ્યોગિકી કે કલા

તરીકેનું સ્થાન ધરાવે છે.

3. તેથી, શિક્ષકોએ ક્યારેય એવી ખોટી માન્યતાના શિકાર ન થવું જોઈએ કે તેઓ લક્ષ્ય નિર્ધારકો કે વિદ્યાર્થીઓ માટે આદર્શ અને ઉમદા ચરિત્ર ધરાવતી વ્યક્તિઓ છે. શિક્ષકોએ તેમના પોતાના વિષયમાં, તેમની પોતાની જ્ઞાનની શોધમાં આગળ વધતા રહેવું જોઈએ અને વિદ્યાર્થીઓને પણ તર્કસંગત અને વૈજ્ઞાનિક અભિગમ સાથે આ સતત પ્રક્રિયામાં તેમની સાથે જોડાવા આહ્વાન આપવું જોઈએ.
4. શિક્ષકોએ તેમનાં ઉચ્ચાસનોએથી નીચે ઊતરી તેમનું કર્તવ્ય બજાવવુ જોઈએ; તેમણે પોતાની જાતને એક અનુકરણીય રચના તરીકે પ્રસ્થાપિત ન કરતાં, આવી કોઈ રચનાને અમલમાં મૂકવા માટેના સહાયક સાધન તરીકેની ભૂમિકા ભજવવી જોઈએ.
5. શિક્ષકોએ માહિતી પૂરી પાડવાનું કામ પુસ્તકો પર છોડી દેવું જોઈએ અને વિદ્યાર્થીઓના અધ્યાપન-કાર્યમાં સહાયક બની રહેવું જોઈએ.

શું ભણવું અને કેવી રીતે ભણવું એ પોતે જ ન સમજી શકતા શિક્ષકો વિદ્યાર્થીઓને કેવી રીતે ભણવું એ શી રીતે સમજાવી શકે ? કેવી રીતે ભણવું એનો પણ આદર્શ ઊભો ન કરી શકતા શિક્ષકો અન્ય કોઈ બાબતોમાં વિદ્યાર્થીઓના આદર્શ કેવી રીતે બની શકે ? ભણતર કે અધ્યાપન શું છે એ પોતે ન સમજી શકતા શિક્ષકોને વર્ગમાં વિદ્યાર્થીઓ સમક્ષ ઊભા રહેવાનો કોઈ અધિકાર નથી.

શૈક્ષણિક પદ્ધતિ-વિજ્ઞાન : અધ્યયન

પદ્ધતિ-વિજ્ઞાનલક્ષી અધ્યયનની પશ્ચાદ્ભૂ

આપણે સાચી દિશામાં ન વિચારીએ તો આ બાબતનું કોઈ મહત્ત્વ નથી. આપણે સાચું વિચારતા ન હોઈએ તો વિચારવાનો અર્થ જ શો છે ? શિલ્પી મૂર્તિ ઘડવાનું શરૂ કરે એ પહેલાં તે તેનાં સાધનો કામ કરવા માટે યોગ્ય છે તેની ખાતરી કરી લે છે, ખેડૂત ખેતી કરતાં પહેલાં જમીનને યોગ્ય રીતે તૈયાર કરે છે. બાળકોને શિક્ષણ આપવાની પદ્ધતિઓ વિચારતી વખતે ઇચ્છિત પરિણામો મેળવવા માટે કેટલીક પૂર્વતૈયારીઓ કરવી જરૂરી છે.

આ સંદર્ભમાં સૌથી મોટી અને વિશિષ્ટ પ્રકારની મુશ્કેલીઓ પ્રાપ્ત કરેલા જ્ઞાન અને તેના મૂલ્યાંકન વચ્ચેના ગૂંચવાડામાંથી જન્મે છે. અર્થાત્ મૂલ્યાંકનને જ્ઞાનપ્રાપ્તિની પહેલાં મૂકવામાં આવે છે. ક્યારેક લોકો ભાવુક બની તેમની અતાર્કિક વાતોની નિરર્થકતા સમજી શકતા નથી અને આ પ્રકારની અતાર્કિક પ્રતિક્રિયાઓ સામાન્ય રીતે નિયમિતપણે જોવા મળે છે.

આપણે દૃઢપણે જે માનતા હોઈએ તેનાથી વિપરીત નિર્દેશો મળતા હોવા છતાં આપણે આપણી માન્યતાઓને વળગી રહીએ છીએ. આપણે તથ્યોને ચકાસવાની તસ્દી લેતા નથી અથવા તેમની અવગણના કરીએ છીએ. આનાથી પણ ખરાબ સ્થિતિ ત્યારે ઊભી થાય છે જ્યારે આપણે હકીકતોને વિકૃત રૂપ આપવાનો કે મિટાવી દેવાનો પ્રયત્ન કરીએ છીએ અને આપણા સમર્થનમાં પ્રતિપુરાવા રજૂ કરીએ છીએ. શિક્ષણ માટે આ વલણ અવરોધરૂપ છે. વિચારવા અને શીખવાની પ્રક્રિયામાં અન્ય વ્યક્તિઓના વિચારો અને મંતવ્યોને ધ્યાનથી સાંભળવાનો અને તેમને આપણા પોતાના અનુભવોના સંદર્ભમાં સમજવાનો પણ આવશ્યકપણે સમાવેશ થાય છે. અન્ય વ્યક્તિઓને સાંભળવા અને સમજવા માટે આપણે આપણા મગજના દ્વાર બંધ કરી દઈએ તો આપણે આપણો વિકાસ રૂંધીએ છીએ.

આનાથી ઊલટું, ક્યારેક આપણે જે કંઈ વાંચીએ કે સાંભળીએ તેને સાચું માની લઈએ છીએ. આ બાબત વિશેષરૂપે સમસ્યા ત્યારે ઊભી કરે છે જ્યારે આપણે આપણા પરિચિત સ્થળથી દૂર આવેલા કોઈ સ્થળ વિશેના અખબારમાં છપાયેલા અહેવાલો અથવા કોઈ અધિકૃત માહિતીને કોઈ ટીકાટિપ્પણ વિના સ્વીકારી લઈએ છીએ.

ત્રીજા પ્રકારની ક્ષતિનો ખ્યાલ નીચેના રમૂજી પ્રસંગ પરથી આવશે. આ પ્રસંગ મેં ચાર્લ્સ દગાર્નો નામના એક અમેરિકનના કોઈ લખાણમં વાંચ્યો હતો. ફ્રાંસ જતી એક ટ્રેનના એક નાના ડબ્બામાં એક અમેરિકન અને એક જર્મન સામસામે બેઠા હતા. અમેરિકને તેની સામે બેઠેલી જર્મન વક્તિને ધ્યાનથી નિહાળ્યા બાદ તેની નોટમાં કંઈક ટપકાવ્યું. એ જોઈને જર્મન પણ પોતાની નોટમાં એ અમેરિકન વ્યક્તિ વિશે કંઈક લખ્યું. એ રાત્રે તેઓ એક જ હૉટેલમાં ઊતર્યા અને એકબીજાનો થોડો પરિચય થયા બાદ તેમણે તેમનં નોંધો સરખાવી. અમેરિકને તેની મૂળ નોંધમાં લખ્યું હતું, ''ગરમીથી પરસેવે રેબઝેબ થઈ જાય તો પણ જર્મનો તેમનો ઓવરકોટ પહેરી રાખે છે.'' આની પ્રતિક્રિયારૂપે પેલા જર્મને તેની નોંધમાં લખ્યું હતું, ''અમેરિકનો જેમના વિશે

કંઈક લખવા માગતા હોય તે વ્યક્તિનું અવલોકન કરતી વખતે પેન્સિલ તેમના હોઠ પર મૂકી રાખે છે.'' બન્ને એકબીજાની નોંધ વાંચી ખૂબ હસ્યા અને તેમણે તેમની ટીકાત્મક નોંધો ભૂંસી નાંખી. સંપૂર્ણ માહિતી મેળવ્યા વિના કોઈ ક્ષુલ્લક બાબતના આધારે એક સામાન્ય અભિપ્રાય બાંધી લેવામાં કેવું જોખમ રહેલું છે તે હકીકત આ ઉદાહરણ દ્વારા સમજી શકાય છે.

ચોથા પ્રકારની ભૂલનો ફણગો ઉપર જણાવેલી ક્ષતિમાંથી ત્યારે ફૂટે છે જ્યારે આપણે એક કિસ્સામાંથી કાઢેલું તારણ બીજા કિસ્સા માટે પણ લાગુ પાડવાનો પ્રયત્ન કરીએ છીએ, એ જાણવા છતાં કે બન્ને કિસ્સાના સંજોગો વચ્ચે કોઈ સામ્ય નથી. ''દૂધનો દાઝેલો છાશ પણ ફૂંકી ફૂંકીને પીવે'' એ કહેવત આવા કિસ્સામાં બંધ બેસે છે. ગામડાનો માણસ શહેરમાં આવે અને કોઈ ગઠિયો તેને છેતરી જાય પછી શહેરના કોઈ માણસ પર તે ક્યારેય વિશ્વાસ ન કરે એવી આ વાત છે.

પાંચમી સમસ્યા ત્યારે ઊભી થાય છે જ્યારે આપણે આપણા રોજબરોજના અનુભવોથી તદ્દન ભિન્ન હોય એવી કોઈ વાસ્તવિક ઘટનાને માનવાનો જ ઈન્કાર કરી દઈએ છીએ. આપણે આપણી પૂર્વનિર્ધારિત માન્યતાઓને જ વળગી રહીએ છીએ. આપણે આપણી માન્યતાથી વિપરીત કોઈ પણ પુરાવાઓને નકારી રહીએ છીએ અને આવા પુરાવા રજૂ કરનાર વ્યક્તિન પણ શંકાની નજરે જોવા લાગીએ છીએ. બે સંપ્રદાયો કે પંથો વચ્ચેના વિવાદોમાં આ પ્રકારનો વિરોધાભાસ મોટા પ્રમાણમાં જોવા મળે છે અને તે અંગે ખરેખર કંઈ વિચાર કરતાં પહેલાં આવા વિવાદોને તટસ્થ આધારોની મદદથી હલ કરવા જોઈએ.

આખરે, આપણે જે માનવાનું પસંદ કરતા હોઈએ તેનાથી વાસ્તવમાં સાવ જ જુદી પરિસ્થિતિ હોય ત્યારે આપણે બળજબરીપૂર્વક આપણો કક્કો ખરો કરવાનો પ્રયાસ કરીએ છીએ, કારણ કે આપણને એ વાતનો ડર હોય છે કે તટસ્થતાથી ચર્ચા કરવામાં આવે તો આપણાથી ઊલટો દૃષ્ટિકોણ ધરાવનાર સાચો પુરવાર થશે.

કારણ કોઈ પણ હોય, ઉપર જણાવેલી તમામ માનસિકતાઓ, વ્યક્તિની મર્યાદિત જાણકારીના આધારે ઘડાયેલી ભૂલભરેલી માન્યતાનો ભાવુક બનીને બચાવ કરવાના પ્રયત્નોમાં પ્રતિબિંબિત થાય છે. વ્યક્તિ એ સ્વીકારતી નથી કે મારી મર્યાદિત જાણકારીની બહાર પણ અન્ય વાસ્તવિકતાઓ અસ્તિત્વ ધરાવે છે. આપણી આંખો પર વ્યક્તિગત નફા-નુકસાનની ગણતરીઓનો રંગીન

કાગળ ચઢેલો હોય છે. આપણે હકીકતનો સ્વીકાર કરવાની જ ના પાડીએ છીએ અથવા આપણને સુવિધાજનક જણાય એ જ માહિતી સ્વીકારીએ છીએ.

આપણે આપણા પૂર્વાનુભવો અને વર્તમાન જાણકારીના આધારે અપરિચિત જગત વિશે ગમે તેટલી વ્યાપક અટકળો કરીએ, પરંતુ તેના અમર્યાદ વ્યાપ વિશે કોઈ નિશ્ચિત અનુમાન કરવાનો કોઈ ચોક્કસ માર્ગ જ નથી. આપણી ભૂલભરેલી માન્યતાઓને તિલાંજલિ આપવી એ એક સરળ બાબત હોવા છતાં વિરોધાભાસી લાગે એવી બાબત એ છે કે વૈજ્ઞાનિક પુરાવાઓ પર આધારિત અનુમાનો પણ સંપૂર્ણપણે વિશ્વસનીય નથી હોતાં એવી સમજનો પણ આપણે સરળતાથી સ્વીકાર નથી કરી શકતા. આપણે ઘણીવાર મહાન વિદ્વાનોની એવી ચેતવણી સાંભળીએ છીએ કે સમગ્ર માનવજાતના જ્ઞાનનો સરવાળો કરીએ તો તે અજ્ઞાત અને અપરિચિત બાબતોના મહાસાગરના માત્ર એક બિંદુ સમાન છે. આમ છતાં આપણે વિદ્યાર્થીઓએ પ્રાપ્ત કરેલા જ્ઞાનનું મૂલ્યાંકન આપણી અતિ અલ્પ જાણકારી અને મર્યાદિત કલ્પનાશક્તિના આધારે આપણા પૂર્વગ્રહયુક્ત માપદંડોથી જ કરવાનું ક્યાં સુધી ચાલુ રાખીશું ? આપણી પોતાની અજ્ઞાનતાનો સ્વીકાર ન કરીએ ત્યાં સુધી આપણે આત્મશ્લાઘાથી મુક્ત બની શકીશું નહીં.

મહત્ત્વની બાબત એ છે કે વૈજ્ઞાનિક પદ્ધતિ સાથે જોડાયેલી સાચી વિનમ્રતાથી આપણે મૂલ્યાંકનનાં માપદંડો નક્કી કરીએ. આપણે આપણી જાત કરતાં આગળ ન નીકળવાની કાળજી રાખીએ. ગ્રામના ત્રાજવા પર કિલોગ્રામના બાટ ન મૂકાય. દરેક વસ્તુ ઝીણવટપૂર્વક કરવી આવશ્યક છે. સામાન્ય અભિપ્રાય બાંધી લેવાની પૂર્વનિર્ધારિત માન્યતાઓને ફગાવી દેવી સરળ નથી. માણસનો આળસુ સ્વભાવ અને પોતાનો જ કક્કો ખરો કરવાની વૃત્તિ આ મુદ્દાઓ પર ઢાંકપિછોડો કરશે જ; પરંતુ કોઈ પણ વિદ્વાન વ્યક્તિ માટે આનાથી મોટી બીજી કોઈ નાલેશી નથી. કોઈ બહાનાં ચલાવી ન લેવાય. આપણે પ્રામાણિકપણે આપણી પૂર્વનિર્ધારિત માન્યતાઓને તિલાંજલિ આપી આપણા મનની યાદી સાફ કરી દેવી જોઈએ.

અત્યાર સુધી કેળવણીકારોની માન્યતા એવી હતી કે બાળકોના સ્વભાવનો અભ્યાસ કરવાથી જ તેમના માટે ઉચિત શૈક્ષણિક પદ્ધતિ-વિજ્ઞાન નક્કી કરી શકાય છે. તેથી મોટા ભાગના કેળવણીકારો, મનોવૈજ્ઞાનિકોના કોટની ચાળે વળગવા તત્પર હોય છે. પરંતુ આ અભિગમ પણ સફળ એટલે નથી થયો કે તે મૂળમાંથી જ ભૂલભરેલો છે. બાળકોને સમજવા એ જ શિક્ષણની ચાવી

હોય તો વાલીઓ જ શ્રેષ્ઠ શિક્ષકો બની શકે. તેમનાથી વધુ સારી રીતે બાળકોને કોણ સમજી શકવાનું હતું ? પરંતુ બાળકોને વધુ પડતા લાડ કરતા માતા-પિતાનું અનુકરણ કરતાં પણ આપણે વિચાર કરવો જોઈએ.

આપણે એક સુથારનું ઉદાહરણ લઈએ. જો બાળકોને સમજી શકવાથી જ તેમને ભણાવવા માટેની શિક્ષણ-પદ્ધતિ નક્કી કરી શકાતી હોય તો લાકડાને સમજનાર સુથાર સૌથી સક્ષમ કારીગર પુરવાર થવો જોઈએ. અલબત્ત, આ પ્રકારના જ્ઞાનનું મૂલ્ય અવશ્ય છે, પરંતુ તે સંપૂર્ણ જ્ઞાન નથી. તેની સાથે સાથે શ્રેષ્ઠ કારીગરી અને લાકડાની પ્રત્યેક જાતનો શ્રેષ્ઠ ઉપયોગ કરવાની આવડત વધુ મહત્ત્વની છે. આમાંથી શિક્ષકો અને વાલીઓએ પણ પાઠ લેવા જેવો છે. આપણે આપણાં બાળકોને સવારથી રાત સુધી આપણી સામે જ ઊછરતાં જોઈએ તો પણ શિક્ષણના સંદર્ભમાં તેનું કોઈ વિશેષ મહત્ત્વ નથી. તેમનું મગજ શું ઝંખે છે, તેમની માનસિક ભૂખ કઈ પ્રવૃત્તિઓથી સંતોષાય છે તે સમજવું વધુ મહત્ત્વનું છે. અલબત્ત, આ બાબત પ્રયોગમાં મૂકવી ઘણી કઠિન છે. કારણ કે બાળકો શું ઝંખે છે તેની જાણ આપણને 3000 વર્ષોથી હોવા છતાં તેમની જરૂરિયાતો પૂરી કરવા માટેના કોઈ માર્ગદર્શક સિદ્ધાંતો આપણે હજુ નક્કી કરી શક્યા નથી. આજે ય કોઈ બિનઅનુભવી શિક્ષક પાસે નિવડેલા શિક્ષક જેવી કુશળતા પ્રાપ્ત કરવાની કોઈ ચાવી નથી. વધુમાં વધુ આપણે ભૂતપૂર્વ સફળ કેળવણીકારો દ્વારા બાળકોના મગજની ભૂખ ભાંગવાના થયેલા સફળ પ્રયાસોનાં ઉદાહરણો જ ભેગાં કરી શકીએ અને તેમની તુલના આપણી નિષ્ફળતા સાથે કરી શકીએ અને એ રીતે વધુ સારા પ્રયત્નો કરવાનું શીખી શકીએ.

આ માટે આપણે આપણા અભ્યાસમાં તબદીલી લાવવાની જરૂર છે અને બાળક પર ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવાને બદલે, દરેક બાળકમાં રહેલી ક્ષમતાને વિકસાવવા શૈક્ષણિક સામગ્રીનો જુદી જુદી રીતે સફળતાપૂર્વક કેવી રીતે ઉપયોગ કરી શકાય તે સમજવા પર ભાર મૂકવાની જરૂર છે. એક સમય એવો હતો કે અધ્યયન-પ્રવાસો દરમ્યાન અનુભવી શિક્ષકોના વર્ગખંડોમાં ડોકિયું કરવું શક્ય હતું, પરંતુ આજના યુગમાં શૈક્ષણિક સામગ્રીઓની વૈજ્ઞાનિક ઢબે મોજણી કરી શૈક્ષણિક પદ્ધતિઓ તારવવી અને સાર્વત્રિક રીતે અમલમાં મૂકવી વધુ સરળ અને બિનખર્ચાળ બની છે. કોઈ આનાથી વધુ સારો ઉપાય સૂચવે તો તે જાણવા હું આતુર છું.

આપણે પહેલાં આપણાં લક્ષ્યો નક્કી કરવાં જોઈએ. નિર્ણાયક ધોરણો

પર ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવું જોઈએ. આપણી શિક્ષણ-પદ્ધતિઓ આપણાં લક્ષ્યોને અનુરૂપ છે કે કેમ તે નક્કી કરવા માટે તેના દરેક પાસાનું પૃથક્કરણ કરવું જોઈએ અને ત્યાર પછી જ સામાન્ય નિયમો ઘડવા જોઈએ. વિદ્યાર્થીઓને શીખવવાની પદ્ધતિ નક્કી કરવા માટે શિક્ષકોએ પોતે તેમની પોતાની અધ્યયન-પદ્ધતિ નક્કી કરવી જોઈએ. અને, અગાઉ સૂચવવામાં આવ્યું છે તેમ, એકવાર કોઈ સબળ શિક્ષણ-પદ્ધતિ હાથ લાગે પછી તેઓ પોતે સમજી શકશે કે વિદ્યાર્થીઓને માર્ગદર્શન આપવા માટે પણ તે જ પદ્ધતિ યથાર્થ છે. બીજા શબ્દોમાં કહીએ તો શિક્ષકોએ સત્ય શોધવા માટે વૈજ્ઞાનિક અભિગમ અપનાવવો જોઈએ અને ત્યાર બાદ વૈજ્ઞાનિકોની જેમ તેમનાં તારણોના આધારે આગળ વધવું જોઈએ.

આમ છતાં, વૈજ્ઞાનિક પદ્ધતિઓમાં પણ ઘણા બધા તફાવતો છે. માત્ર સિદ્ધાંત પર જ ભાર મૂકતી પદ્ધતિઓ અને માત્ર પ્રયોગ પર જ ભાર મૂકતી પદ્ધતિઓ પૈકી કઈ પદ્ધતિઓ અપનાવવી એ મૂંઝવણ કેળવણીકારોને હંમેશાં રહી છે. કારણ કે શિક્ષણનો વિષય સિદ્ધાંત અને પ્રયોગ બન્ને પાસાંને સ્પર્શે છે. આ મૂંઝવણ હલ કરવા યુદ્ધાંત્તર જર્મન કેળવણીકારોએ તેમના પ્રયત્નોને અલગ-અલગ દિશાઓમાં વિભાજિત કરી વધુને વધુ સંભવિત પદ્ધતિઓને આવરી લેવાનો પ્રયાસ કર્યો હતો. તેમણે અપનાવેલા ત્રણ મુખ્ય અભિગમો પૈકી પ્રથમ અભિગમ હતો સર્વગ્રાહી પદ્ધતિ, જે વાસ્તવિકતાઓને કેન્દ્રમાં રાખીને તેમની આસપાસ એક સંકલ્પનાત્મક માળખું રચે છે. બીજી પદ્ધતિ હતી સત્યશોધક પદ્ધતિ (dialectic method) જે વિરોધી દલીલો કે વિચારોને પણ લક્ષમાં લઈ સત્ય સુસ્થાપિત કરવાનો પ્રયત્ન કરે છે અને ત્રીજી પદ્ધતિ છે 'ફિનોમિનોલૉજિકલ મેથડ્ઝ' (phenomenological methods) જે સિદ્ધાંત અને પ્રયોગ બન્નેને સમાવી લેવાનો પ્રયત્ન કરે છે. એ કહેવાની ભાગ્યે જ જરૂર રહે કે આ પૈકીની એક પણ પદ્ધતિ સંપૂર્ણ નથી. આમ અલગ અલગ દિશાઓમાં પ્રયત્નો થયા હોવા છતાં હજુ સુધી કોઈ નક્કર પદ્ધતિ સ્થાપિત કરી શકાઈ નથી.

જર્મન શૈક્ષણિક ફિલોસોફીની આટલી છણાવટ બાદ આપણે સમજી શકીએ કે વિદ્વાનો પણ અભ્યાસના ઉદ્દેશો નક્કી કરવા માટે કોઈ ચોક્કસ અભિગમ નિર્દિષ્ટ કરી શક્યા નથી. શિક્ષણમાં કઈ બાબતને પ્રાધાન્ય આપવું તે તેઓ સ્પષ્ટ કરી શકતા નથી. અથવા બીજી રીતે કહીએ તો તેમનાં સંશોધનોનો લાભ કોને થવાનો છે તે અંગે તેઓ સ્પષ્ટ નથી. આમ, તેમના

પ્રયત્નોને પ્રાથમિક બુનિયાદી પ્રયત્નો કહી શકાય જેને માર્ગદર્શક શૈક્ષણિક પદ્ધતિઓ ઘડવા માટે સીધા ઉપયોગમાં લઈ શકાય તેમ નથી. તેમનું મૂલ્ય ગમે તે હોય, પરંતુ તે અભ્યાસની વર્તમાન પદ્ધતિ પરત્વે મૂળભૂત શંકાઓ ઊભી કરે છે.

કેળવણીકારો ન છૂટકે આવાં દુર્બોધ અનુમાનોને સ્વીકારીને ચાલવાનું પસંદ કરે તો આવા વિદ્વાનોની વિદ્વત્તા શિક્ષણ માટે નુકસાનકારક સાબિત થઈ શકે છે. હું આવું એટલા માટે કહું છું કે આ રીતે શિક્ષણજગતમાં કોઈ ક્રાંતિકારી શોધ થઈ નથી. એટલે કે વિદ્વાનો પહેલાં તેમનાં અનુમાનો રજૂ કરે અને ત્યારબાદ કેળવણીકારો એ અનુમાનોના આધારે કોઈ નિયમ તારવે. વાસ્તવમાં શૈક્ષણિક સુધારા માટેના નવા વિચારો હંમેશાં કેળવણીકારોના શિક્ષણકાર્યના વાસ્તવિક અનુભવોમાંથી જ ઉદ્ભવે છે. પછી તે કોમેનિયસ હોય કે પેસ્ટાલૉગી હોય કે અન્ય કોઈ કેળવણીકાર હોય. આમાંના કોઈએ એ વિદ્વાનોના ચીલે ચાલીને કોઈ મોટી શોધ કરી નથી. વાસ્તવિક અનુભવો પરથી આમાં વિશ્વને નવો માર્ગ ચીંધે એવી શોધોની સંભાવના ઊભી થતી અવશ્ય જણાય, પરંતુ તેનાથી શિક્ષણ-પદ્ધતિઓમાં કોઈ મોટા સુધારા ભાગ્યે જ થતા જોવા મળ્યા છે. હર્બર્ટના અભ્યાસોથી વ્યાપેલા ખળભળાટે પણ શાળાકીય શિક્ષણ પર કોઈ નોંધપાત્ર અસરો છોડી નથી. મોટાભાગના કેળવણીકારો હર્બર્ટના વિચારોને સમજી શક્યા નથી; તેમના સિદ્ધાંતોની કેટલાક કેળવણીકારોએ ઔપચારિક રીતે નકલ અવશ્ય કરી છે, પરંતુ સમય જતાં તે પણ વિસારે પડી ગયા છે.

મેં અગાઉ પણ કહ્યું હતું, અને ફરી પણ કહીશ કે વિદ્યાર્થી-શિક્ષકોને શાળાઓમાં જે સિદ્ધાંતો ભણાવવામાં આવે છે તેનો વ્યવહારુ શિક્ષણ સાથે ભાગ્યે જ કોઈ સંબંધ હોય છે. આજ પર્યંત તત્ત્વચિંતકોના વિચારોને વર્ગખંડમાં અપાતા શિક્ષણ માટે લાગુ પાડવામાં હંમેશાં મુશ્કેલીઓ પડી છે. આપણા વિદ્વત્તાપૂર્ણ વિચારો આખરે કોને લાભકર્તા બનવાના છે એ સમજ્યા વિના જ તેને પુરસ્કૃત કરતા આવ્યા છીએ. આપણા પ્રયત્નોના ઉદ્દેશો કયા છે તેના વિશે આપણે વિચાર્યું જ નથી.

હાલના તત્ત્વચિંતનાત્મક અભ્યાસોનું કોઈ મૂલ્ય નથી અને તેથી નવા વિકલ્પો શોધવાની તાતી જરૂર છે એવું સમજવા છતાં આપણે આપણા ભૂતકાળ સાથેના સંબંધો તોડી શકતા નથી. હું એવા તારણ પર આવ્યો છું કે તત્ત્વજ્ઞાન પરત્વેના આપણા પોતાના અહોભાવને કારણે જ શૈક્ષણિક અભ્યાસોનો ઇજારો

તત્ત્વચિંતકોના હાથમાં રહ્યો છે, જે તેમના સિદ્ધાંતોને અમલમાં મૂકનાર કેળવણીકારોની વાસ્તવિક મુશ્કેલીઓનો ક્યારેય વિચાર કરતા નથી. આ પરિસ્થિતિ નજીકના ભવિષ્યમાં બદલાવાની પણ કોઈ શક્યતા નથી. હું માનું છું કે માનવીય પ્રવૃત્તિઓમાં ભૂમિકા ભજવતા સામાન્ય સંબંધો અને તેની સાથે સંકળાયેલ વૈજ્ઞાનિક બાબતોનો અભ્યાસ કરવાની પહેલ કર્યા વિના જ સિદ્ધાંતો તારવતા તત્ત્વચિંતકો અને શૈક્ષણિક સિદ્ધાંતવાદીઓને અનુસરવાનું બંધ કરવામાં આપણે જેટલો વિલંબ કરીશું એટલી શૈક્ષણિક પદ્ધતિવિજ્ઞાનના માર્ગદર્શક સિદ્ધાંતો-જેની કેળવણીકારો કાગડોળે રાહ જોઈ રહ્યા છે - સ્થાપવામાં આપણે વધુ રાહ જોવી પડશે.

માનવજીવન સાથે સંબંધિત તમામ ક્ષેત્રોમાં માણસે તેના પર્યાવરણના સંદર્ભમાં તેના પ્રયાસોને એક ચોક્કસ દિશા આપવાનું શરૂ કર્યું, પછી તરત જ તેણે એ પ્રયત્નો સાથે કોઈ ટેકનિકને જોડવાની પ્રથા શરૂ કરી. આ પ્રક્રિયા પ્રાગૈતિહાસિક સમયથી શરૂ થઈ છે. આની તુલનામાં વૈજ્ઞાનિક સંશોધનનો જમાનો ઘણો મોડો આવ્યો. એટલે, કોઈ પણ પ્રકારની તકનિક વૈજ્ઞાનિક પ્રયોગના સંદર્ભમાં જ અસ્તિત્વ ધરાવે છે તે માન્યતા ભૂલભરેલી છે. મેં હંમેશાં વ્યક્તિગત વિચારોને તેમ જ વ્યવહારમાં સફળ થયેલા છૂટાછવાયા પ્રયોગોને સ્વીકારવાનો વિરોધ કર્યો છે. કેળવણીકારો વ્યક્તિગત સ્તરે આવા પ્રયોગોને આદર્શ માની ચાલવાનો પ્રયત્ન કરે છે. પરંતુ શિક્ષણ કોઈ પદ્ધતિની ધરા પર ઊભું ન હોય અથવા પદ્ધતિસર કોઈ નવા વિચારો વિકસાવી શકતું ન હોય તો તે સ્થગિત થઈ જાય છે. અગાઉ પણ મેં અવારનવાર જણાવ્યું છે તેમ, શિક્ષણ માનવવિકાસને જ સમર્પિત થયેલું હોવાથી તે તમામ પ્રકારના તકનિકી વિજ્ઞાનો કરતાં વધુ જટિલ છે; તેની પ્રગતિના માર્ગમાં ઘણી ત્રુટિઓ રહી જવાની સંભાવનાઓ છે અને ભાવિ વિદ્વાન કેળવણીકારોએ તેમને સુધારી તેમનું પુનઃ વિશ્લેષણ કરવું પણ આવશ્યક છે.

અવ્યવસ્થિત અને આપખૂદ મૂલ્યાંકનો પણ ચલાવી ન લેવાય. નવા વિચારોને પદ્ધતિસર ચકાસણીની તક આપવી જ પડે. કોઈ પણ તારણ કે નિર્ણય પર આવતાં કે તેનો સંપૂર્ણ સ્વીકાર કરતાં પહેલાં તેને વિશ્વસનીય કસોટીઓમાંથી પસાર થવા દેવા જોઈએ. બધી કસોટીઓ પર તે ખરા ઊતરે તો વધુ સારું, પરંતુ તે નિષ્ફળ જાય તો નિષ્ફળતાનાં કારણો તપાસવા પણ ભારે જહેમત કરવી આવશ્યક છે. કોઈ પણ બાબતને સંભાવના પર છોડી ન શકાય તેમજ ઉતાવળમાં આપેલા નિર્ણયનો પણ સ્વીકાર ન કરી શકાય.

અહીં આપણે, માનવસ્વભાવની મનોવિજ્ઞાનલક્ષી તેમજ કુદરતથી મળેલા સામાન્ય માનવીય લક્ષ્યો પર જ શૈક્ષણિક ઉદ્દેશો આધારિત હોવા જોઈએ, એ પ્રકારની અગાઉથી થયેલી સમજૂતીના સંદર્ભમાં શિક્ષણમાં પદ્ધતિવિજ્ઞાનના પાસા અંગે ચર્ચા કરી રહ્યા છીએ.

આ પ્રકરણનું સમાપન કરતાં હું દરખૈમનો એક ફકરો ટાંકવા માંગુ છું જે મારા શૈક્ષણિક પદ્ધતિવિજ્ઞાન અંગેના મારા અભ્યાસ માટે અપનાવેલા અભિગમનું સમર્થન કરે છે. મેં શૈક્ષણિક તથ્યોનો અભ્યાસ કરવા કરતાં શૈક્ષણિક તકનિકોનો અભ્યાસ કરવાનું વધુ પસંદ કર્યું છે અને આ તકનિકોનું અવલોકન, તુલના અને વર્ગીકરણ કરીને તેમના અંગે સામાન્ય નિયમો તારવવાનો પ્રયત્ન કર્યો છે.

''નીતિબોધો તારવી આપનાર વિદ્વાનો તેમનાં તારણો કોઈ પૂર્વ સિદ્ધાંતના આધારે ઘડાયા હોવાનો દાવો કરી શકે તેમ નથી, ત્યારે તેઓ તેમનાં તારણો ''વૈજ્ઞાનિક'' હોવાની છાપ મારવાનું એ કારણે પસંદ કરે છે કે તેમણે એ તારણો એકબીજાનું સમર્થન કરતાં એક કે વધુ વિજ્ઞાનો એટલે કે જીવવિજ્ઞાન, મનોવિજ્ઞાન, સમાજવિજ્ઞાન વગેરેમાંથી ચૂંટી કાઢ્યાં હોય છે. મેં પસંદ કરેલી પદ્ધતિઓ આ પ્રકારની લેશમાત્ર નથી. હું વિજ્ઞાનોના આધારે તારણો કાઢવાનું પસંદ કરતો નથી, પરંતુ નૈતિકતાનું એક અલગ વિજ્ઞાન જ રચવા માગું છું. તેમની અને મારી માન્યતાઓમાં આનાથી વધુ ભિન્નતા શું હોઈ શકે ?''

શૈક્ષણિક પદ્ધતિઓમાં વલણનું પરિબળ

કેળવણીકારોએ વિદ્યાર્થીઓને માત્ર વિષયોરૂપે માહિતી પૂરી પાડવાની હોય છે અને એ રીતે તેમને આપોઆપ શિક્ષણ પ્રાપ્ત થઈ જશે એવું માનવાના દિવસો હવે નથી રહ્યા. હવે આપણે એ સમજતા થયા છીએ કે વિદ્યાર્થીઓની અધ્યયન-પ્રક્રિયામાં માર્ગદર્શક બની શકે એ રીતે શૈક્ષણિક સામગ્રીનો ઉપયોગ કેવી રીતે કરવામાં આવે છે. આપણે જોયું તેમ આ બાબત વિવિધ શૈક્ષણિક પદ્ધતિ-વિજ્ઞાનમાં સઘન અભ્યાસો માગી લે છે. પરંતુ અન્યને શિક્ષણ આપવાની પદ્ધતિઓની ચર્ચા કરતાં પહેલાં, જહોન ડ્યુઈ કહે છે તેમ, 'શિક્ષકોના તેમના પોતાના અભ્યાસો પરત્વેનાં વલણો શિક્ષણની અસરકારકતા વિશે અનુમાન કરવા માટેનું એક સારું પરિબળ પૂરું પાડે છે.'

જો આમ જ હોય તો, શૈક્ષણિક પદ્ધતિવિજ્ઞાનનો સંશોધનાત્મક અભ્યાસ શિક્ષકોની પોતાની નિષ્ઠા અને અભિગમ પર જ મહદંશે નિર્ભર રહે. અલબત્ત,

વ્યાપક રીતે સ્વીકૃતિ પામેલો એક અભિપ્રાય એ પણ છે કે શિક્ષકોમાં પ્રામાણિકતા હોય તો શૈક્ષણિક પદ્ધતિઓ સ્વાભાવિક રીતે વિકસે છે. આ સંદર્ભમાં તેઓ પેસ્ટાલોઝીને એક ઉત્કૃષ્ટ ઉદાહરણ તરીકે સ્વીકારે છે. આ પ્રકારના દાવામાં આંશિક સત્ય અવશ્ય રહેલું છે, પરંતુ આપણે એ ન ભૂલવું જોઈએ કે પેસ્ટાલોઝીએ જીવનપર્યંત એકનિષ્ઠ બનીને કાર્ય કર્યું હતું અને શૈક્ષણિક પદ્ધતિઓના અભ્યાસની અઘરી કામગીરી માટે તેઓ આખી જિંદગી એકસમાન રીતે ઝૂઝયા હતા. મારા કહેવાનો અર્થ એ નથી કે આપણે શિક્ષકોના ચારિત્ર્ય અને પ્રામાણિકતાને અવગણવાં જોઈએ. વાસ્તવમાં તેમનાં આ લક્ષણો જ કોઈ પણ પ્રકારની પ્રગતિનો આધાર બની શકે. આપણે જે કંઈ પ્રાપ્ત કરવા માંગીએ છીએ તેનું હાર્દ જ આ ગુણોમાં રહેલું છે. પરંતુ પ્રામાણિકતા માપવાનો શ્રેષ્ઠ માપદંડ કયો હોઈ શકે ? એક શરૂઆતરૂપે હું મૂલ્યાંકનના નીચનાં ચાર માપદંડો સૂચવું છું :

(1) મુખ્યત્વે પૈસા કમાવવાનો ઉદ્દેશ ધરાવતા શિક્ષકો

(2) સમાજમાં પોતાનો એક દરજ્જો ઊભો કરવા ઇચ્છતા શિક્ષકો

(3) બાળકોનો પ્રેમ સંપાદિત કરવાનો મુખ્ય ઉદ્દેશ ધરાવતા શિક્ષકો

(4) શિક્ષણમાં રુચિ હોવાના કારણે જ શિક્ષક બનતા શિક્ષકો

પ્રથમ કક્ષાના શિક્ષકો તદ્દન સ્વાર્થી હોવાથી તેમને સૌથી નીચે મૂકવામાં આવે છે. શિક્ષકની કામગીરીની જટિલતાઓ સતત મહાવરો અને અભ્યાસ માંગી લે છે, જ્યારે આ પ્રકારના શિક્ષકોને આવા અભ્યાસની કંઈ પડી હોતી નથી; તેઓ માત્ર પૈસા કમાવાની સંભાવનાથી આકર્ષાઈને જ આ કાર્યમાં જોડાય છે. આવા શિક્ષકોની કમાણીમાં વધ-ઘટ થવાથી તેમની નિષ્ઠામાં ભરતી-ઓટ આવતી રહે છે અને સ્વાર્થ ખાતર તેઓ એક ક્ષણમાં તેમની નોકરી છોડવા તૈયાર થઈ જાય છે. બાળકોના વિકાસ અને સિદ્ધિ માટે આવા સ્વ-કેન્દ્રી અને અહંનિષ્ઠ શિક્ષકો પર આપણે આધાર રાખવાનું તો દૂર રહ્યું, શિક્ષણના પરિઘમાં તેમનો સમાવેશ કરવો એ જ વિદ્યાર્થીઓ, તેમનાં માતા-પિતા અને દેશની કુસેવા કરવા સમાન છે. તેમની સરખામણીમાં પ્રતિષ્ઠાની ખેવના રાખતા શિક્ષકોનું વલણ 'સામાન્ય' જણાય છે, કારણ કે આજના આપણા મૂડીવાદી સમાજમાં પ્રતિષ્ઠાનો વિચાર કર્યા વિના કોઈ કશું કામ કરે તે વિચારવું અશક્ય છે. પરંતુ જ્યારે આ ઇચ્છા લાલસાનું રૂપ ધારણ કરે અને મુખ્ય ઉદ્દેશ બની જાય ત્યારે શિક્ષણ ગૌણ બની જાય છે અને પ્રતિષ્ઠા કમાવાના એક સાધન તરીકે સીમિત બની જાય છે. આને શિક્ષણ પરત્વેનું વધુ ઠંડું

વલણ ન કહેવાય ? અને છેલ્લે, બાળકો પ્રત્યેનો નિઃસ્વાર્થ પ્રેમ જ જેના માટે શિક્ષક બનવાનું મુખ્ય પ્રેરકબળ હોય એવી વ્યક્તિએ પણ તકનિકી રીતે સારા શિક્ષક બનવા માટે હજુ ઘણી લાંબી મજલ કાપવાની છે. બીજા શબ્દોમાં કહીએ તો શિક્ષણકાર્ય પરત્વે સ્થાયી અને સતત નિષ્ઠા ન દાખવનાર કોઈ પણ શિક્ષક, શિક્ષક બનવા માટે અપર્યાપ્ત પ્રેરકબળ ધરાવતો ગણાય.

પ્રાથમિક શાળાના આચાર્ય તરીકેના મારા લાંબા અનુભવના આધારે અનુમાન કરીને કહું તો કોઈ પણ કલા કે તકનિકી ક્ષેત્રમાં કોઈ યોગ્ય કે અયોગ્ય વ્યક્તિને જેમ સ્પષ્ટપણે ઓળખી શકાય છે તેમ શિક્ષણના ક્ષેત્રમાં પણ યોગ્ય કે અયોગ્ય શિક્ષકને સ્પષ્ટ રીતે ઓળખી શકાય છે. કમભાગ્યે, શિક્ષક-પ્રશિક્ષણ તથા દેખરેખ-નિરીક્ષણની કામગીરી કરતાં તંત્રના ધ્યાનમાં આ વાત આવી નથી. સ્વાર્થી મનોવૃત્તિ ધરાવતી વ્યક્તિઓથી દેખીતી રીતે જ સંતુષ્ટ આવા તંત્રની કોઈ નિર્દેશાત્મક માપદંડો નક્કી કરવાની આળસને કારણે ભયાનક પ્રમાણમાં અયોગ્ય કહેવાય એવા લોકો શિક્ષક તરીકે રોજગાર મેળવી શક્યા છે, ખાનગી ઉદ્યોગોમાં તકનિકી જગ્યાએ સામાન્ય રીતે ટકી રહેવા માટે ગળાકાપ હરીફાઈ ચાલે છે. પરંતુ શિક્ષણના વ્યવસાયમાં સરકાર તેના વહીવટી સંરક્ષણની છત્રછાયા એટલી હદે પૂરી પાડે છે કે તદ્દન અયોગ્ય વ્યક્તિ પણ તેમાં ટકી જાય છે અને તેમના હાથ નીચેના વિદ્યાર્થીઓ પર તેની ગમે તેટલી વિપરીત અસર થતી હોવા છતાં કોઈ તેમને તેમની જગ્યાએથી હલાવી પણ નથી શકતું. કોઈ અણઘડ કારીગરે બનાવેલો બેડોળ કપ બજાર સુધી પણ નથી પહોંચી શકતો, પરંતુ કોઈ અયોગ્ય શિક્ષકની શૈક્ષણિક ઉપેક્ષાથી અપરાધી બનેલી વ્યક્તિ વિશે શું કરી શકાય ? તેઓ સમાજને કનડવા માટે જ જીવે છે. આ બાબતની શિક્ષણ મંત્રી, રાજકારણીઓ અને કેળવણીકારોએ તેમનાં આયોજનમાં સદંતર ઉપેક્ષા કરી છે. અપરાધીઓના પુનઃસ્થાપન માટે જંગી રકમ ખર્ચવા કરતાં તેનો એક અંશ તેમને અપરાધી બનતા રોકવા માટે ખર્ચી ન શકાય ? અને બાળકો તથા યુવાનો પર શિક્ષકોના પ્રભાવ પરત્વે થોડું વધુ ધ્યાન ન આપી શકાય ? શિક્ષકોમાં નિહિત થયેલ સારાં-નરસાં કાર્યો કરવા માટેની મહાન શક્તિને અવગણવાથી તો સમાજનું નિકંદન જ નીકળી જશે.

વાસ્તવિક જીવનમાં ઉપયોગી બને એવી કોઈ પણ શૈક્ષણિક પદ્ધતિ વિકસાવવા ઇચ્છતા કેળવણીકાર માટે આળસ એ સૌથી મોટો દુશ્મન છે. આળસુ અને પ્રમાદી વલણોનું સ્થાન નિર્દેશિત અને આયોજિત પ્રવૃત્તિઓએ

લેવું જોઈએ. બાળમનોવૈજ્ઞાનિકોનાં સરળ પરંતુ અણઘડ તારણોના આધારે વ્યવહારુ શૈક્ષણિક સિદ્ધાંતો તારવવાનો દાવો કરતાં અથવા રોજબરોજના જીવનમાં સામાન્ય ઉત્પ્રેરણા તરીકે અનુભવાતાં સરળ માનસિક પરિબળો આધારિત સહેલાં અભિગમોને આપણે તિલાંજલિ આપવી પડશે. પરંતુ તો પછી વ્યવહારુ વાસ્તવિકતાઓથી જોજનો દૂર એવી તત્ત્વચિંતકોની શોધ તપાસોનો આપણે કેટલી હદે અસ્વીકાર કરી શકીએ ?

આ બધી બાબતો એવી નથી કે જેનો વિચાર આપણે બાળકો આપણી સમક્ષ આવે ત્યારે જ આપણે કરવાનો હોય. જો તેઓ હૉસ્પિટલના દર્દીઓ હોય તો સારવાર પામતા પહેલાં જ તેમનું મૃત્યુ થાય. સુસંસ્કૃત માણસોનું વિદ્વત્તા પરત્વેનું વળગણ એટલું પ્રબળ હોય છે કે તેઓ આદિમાનવો કરતાં પણ વધુ પ્રમાણમાં પોતાનું સંતુલન ખોઈ બેસે છે. પુસ્તકોને એક તરફ રાખીને પરિણામો મેળવવા માટે આપણે માનવપરિબળોનાં અવલોકનની આદિમ પદ્ધતિ અપનાવવી જોઈએ. આમ કરવામાં આપણે અન્યના ચીલે ચાલવું પડે, પરંતુ કેળવણીકારોએ જ્યારે અધ્યયન-પ્રક્રિયા માટે ગંભીર નિષ્ઠા ધરાવતા સાચા શિક્ષક તરીકે વિદ્યાર્થી સમક્ષ ઊભા રહેવાનો દૃઢ નિર્ધાર કેળવવો જરૂરી હોય ત્યારે આમ કરવાની શી જરૂર છે ? આ જ શિક્ષણનું જીવંત પ્રતિબિંબ છે. આનાથી ઓછું કંઈપણ માત્ર વાચાળતા પુરવાર થશે.

સૌ પ્રથમ તો આપણે એક એવી શૈક્ષણિક પદ્ધતિ શોધવાની છે જે ઝડપથી જૂની ન થઈ જાય. તેથી આપણે રોજબરોજની શૈક્ષણિક પ્રવૃત્તિઓને તાકીદે આપણા અભ્યાસનો વિષય બનાવવો જરૂરી છે અને વાસ્તવિક પરિણામો મેળવવા માટે અનુમાનો અને તારણોને પરિણામલક્ષી બનાવવા સતત મથતા રહેવાનું છે.

શિક્ષકો વિદ્યાર્થીઓને શિક્ષણના જે સિદ્ધાંતો અને ટેકનિકો સમજાવવા અને ગ્રહણ કરાવવાની ઇચ્છા ધરાવતા હોય તે સિદ્ધાંતો અને ટેકનિકોને તેમણે પોતે વ્યવહારમાં મૂકી તેમનો અનુભવ મેળવવો જરૂરી છે. એક આવશ્યક શરત એ છે કે છૂટીછવાયી માહિતી માટે ફાંફાં મારવાની લત આપણને ન લાગે તેનું ધ્યાન રાખવાનું છે. આપણું વાચન ઊંડાણ ધરાવતું હોવું જોઈએ અને કોઈ લક્ષ્ય પર કેન્દ્રિત થયેલુ હોવું જોઈએ. ઘરઆંગણે સીધા ઉપયોગમાં લઈ શકાય એવા વિચારો ઉપલબ્ધ હોય ત્યારે પારકા વિચારો અપનાવવામાં પણ કોઈ લાભ નથી. શિક્ષણ એક પ્રયોગલક્ષી વિજ્ઞાન છે એવા મારા દાવામાં કોઈ સત્ય હોય તો આપણે સીધા જ શૈક્ષણિક તકનિકોના અભ્યાસમાં લાગી જવું

જોઈએ કારણ કે વિદ્વત્તાપૂર્ણ દાવાઓ કરતાં આ તકનિકો વધુ વિકસેલી છે.

શિક્ષક કે કેળવણીકાર તરીકે આપણે પોતે જ આપણા મગજમાં બળજબરીપૂર્વક માહિતી ઠાંસતા હોઈએ તો આપણે બાળકો સાથે પણ એવો જ વ્યવહાર કરવાના. પરંતુ આપણે પોતે આપણી આગવી રીતે કોઈ અભ્યાસ કરી રહ્યા હોઈશું તો આપણા પોતાના આગવા અને નવા વિચારો ઘડવાની પ્રક્રિયા આપણને બાળકોને માર્ગદર્શન આપવાનો માર્ગ સૂચવશે. પેસ્ટાલોઝીને એ વાતનું ગૌરવ હતું કે 30 વર્ષની શૈક્ષણિક કારકિર્દીમાં તેમણે ક્યારેય કોઈ પુસ્તક હાથવગું નહોતું રાખ્યું. આજનો કયો શિક્ષક આવું વિધાન કરી શકે તેમ છે ?

પોતાના જ શિક્ષણકાર્યમાંથી નીતરી આવતા સિદ્ધાંતો અને તકનિકો તરફ ધ્યાન આપ્યા વિના અધકચરા સમજાયેલા તત્ત્વચિંતકોના વિચારોને સમજ્યા-વિચાર્યા વિના જ અપનાવી લેતા શિક્ષકોની મેં કરેલી ટીકાનું અર્થઘટન એવું ન થવું જોઈએ કે પોતાની આગવી રીતે શરૂ કરેલા અભ્યાસ (સ્વાધ્યાય)માં માર્ગદર્શન પૂરું પાડી શકે એવાં અન્ય વ્યક્તિઓએ લખેલાં પુસ્તકોની પણ કોઈ ઉપયોગિતા નથી. આવાં પુસ્તકો અવશ્ય ઉપયોગી છે. અન્ય શિક્ષકોના વર્ગોનું નિરીક્ષણ કરી માહિતી મેળવવા કરતાં પુસ્તક વાંચીને માહિતી મેળવવી વધુ સરળ અને સુવિધાજનક છે. આ ઉપરાંત અન્ય સાધનો દ્વારા પ્રાપ્ત કરેલા જ્ઞાનની તુલનામાં વાચન દ્વારા મેળવેલાં જ્ઞાનને સ્વાધ્યાયમાં નિરૂપવું વધુ સરળ છે. આપણા પોતાના અને આપણા સાથીઓના શૈક્ષણિક અનુભવોનાં પૃથક્કરણ દ્વારા આગવા અસરકારક શૈક્ષણિક સિદ્ધાંતો અને તકનિકો શોધવાના આપણા પ્રયત્નોમાં આપણું વાચન પૂરક બની રહેવું જોઈએ પર્યાય નહીં.

શૈક્ષણિક પદ્ધતિ-વિજ્ઞાનના આ મુદ્દા પર મેં લંબાણપૂર્વક વાત એટલા માટે કરી કે કોઈ પણ શિક્ષક માટે સ્વાધ્યાય એ વિદ્યાર્થીઓને શિક્ષણ આપવાની સક્ષમ પદ્ધતિ વિકસાવવાની પ્રાથમિક તૈયારીરૂપ બાબત છે. શિક્ષક પોતે અભ્યાસ કરવાની સંગીન તાલીમ ન લે ત્યાં સુધી પદ્ધતિ-વિજ્ઞાનનો અભ્યાસ નિરર્થક પુરવાર થશે.

શિક્ષણ માટેનાં સામાન્ય અને વિશિષ્ટ સાધનો

આ પુસ્તકમાં સમીક્ષારૂપે રજૂ કરવામાં આવેલ મૂલ્ય-ઘડતર કરતી શિક્ષણ-પદ્ધતિ સ્પષ્ટ રીતે સૂચવે છે કે માત્ર માહિતી પૂરી પાડતી વર્તમાન શિક્ષણ-પદ્ધતિ વિદ્યાર્થીઓ માટે અપર્યાપ્ત જ નહીં નુકસાનકારક છે, તેથી ઊલટું,

મુલ્ય-ઘડતર કરતી શિક્ષણ-પદ્ધતિ લોકોને કલ્યાણ, સુખાકારી અને સુંદરતાનાં મૂલ્યો દ્વારા સુખમય જીવનનો પાઠ ભણાવે છે. આ પદ્ધતિ કોઈ પણ ભોગે બુદ્ધિગમ્ય અને ભાવનાત્મક પાસાંઓને વિકસાવવાનો પ્રયત્ન નથી કરતી, પરંતુ **શિક્ષણના ત્રણ ઘટક-વિષયો વચ્ચે સંપૂર્ણ સંકલન સાધતા એક કાર્યક્રમ દ્વારા** વ્યક્તિગત સ્તરે વિદ્યાર્થીને તેની તમામ પ્રવૃત્તિઓમાં માર્ગદર્શન પૂરું પાડે છે.

વર્તમાન શાળાઓ પાસે આ પ્રકારનું શિક્ષણ પૂરું પાડવાનો તકાજો કરવામાં આવે તો શાળાઓનો શૈક્ષણિક કાર્ય માટેનો સમયગાળો તથા સંચાલન-ખર્ચ બંનેમાં વધારો કરવો પડે અને છતાંય તેઓ કદાચ આ કામગીરી સંતોષકારક રીતે બજાવી ન શકે. આ સંદર્ભમાં આપણે એ નોંધવું ઘટે કે શાળામાં, ઘરમાં અને સમુદાયમાં રહીને વ્યક્તિ જે શિક્ષણ પ્રાપ્ત કરે છે એનો સમગ્ર ઉદ્દેશ તેને સારું જીવન જીવવા માટે માર્ગદર્શન પૂરું પાડવાનો છે.

આ અલગ અલગ સ્થળોએથી પ્રાપ્ત થતાં શિક્ષણ વચ્ચેનો તફાવત એટલો જ છે કે તેમના માટેનું સમયપત્રક અને સાધનો જુદાં જુદાં છે. શાળાઓ અસ્તિત્વમાં આવી એ પહેલાં યુવાનોને જીવનની સામાન્ય બાબતોમાં ઉચિત ભૂમિકા ભજવવા માટે જે શિક્ષણ આપવામાં આવતું હતું તેમાં ગૃહજીવનનું વિસ્તરણ થતું જ જોવા મળતું હતું. આ રીતે જીવન-ઘડતરનાં વર્ષો દરમિયાન વ્યક્તિ કૌટુંબિક વ્યવસાયની તાલીમ મેળવતી અને સ્થાનિક સમુદાય પાસેથી શીખવા મળતી બાબતો તેમાં પૂરક બનતી, ત્યારબાદ મેઇજી કાળ દરમિયાન આધુનિક શિક્ષણ અસ્તિત્વમાં આવ્યું અને શાળાઓ પણ અસ્તિત્વમાં આવી, જેમાં મૂળભૂત શિક્ષણ ઉપરાંત થોડી વધારાની માહિતી પણ પૂરી પાડવામાં આવતી. આ પદ્ધતિ હેઠળ દરેક વિદ્યાર્થીને હાથ પકડીને શાળાએ ઢસડી જવામાં આવતો જેથી શિક્ષણની અન્ય બે પદ્ધતિઓ મૃતપ્રાયઃ બની ગઈ. આ સમય દરમિયાન શાળાઓનું વર્ચસ્વ લગભગ સર્વવ્યાપી બની રહ્યું. તાજેતરનાં વર્ષોમાં જ આપણે આપણી ભૂલો સમજી શક્યા છીએ અને આનુષંગિક શિક્ષણ અને ઇતર પ્રવૃત્તિઓ દ્વારા તેની ઊણપો પૂરી કરવાના પ્રયત્નો કરી રહ્યા છીએ.

હવે પછી, વિદ્યાર્થીઓની વ્યક્તિગત ક્ષમતાઓને બહાર લાવવાની તથા તેઓ જે કંઈ કરવા સક્ષમ હોય તે માટે તેમને પ્રોત્સાહિત કરવાની શૈક્ષણિક ભૂમિકાથી તમામ શાળાઓ માહિતગાર હોવી જોઈએ. શાળાકીય શિક્ષણ, અન્ય બે પ્રકારના અર્થાત્ ઘર અને સમુદાયમાંથી મળતા શિક્ષણને પૂરક બની રહેવું જોઈએ અને એ રીતે સંપૂર્ણ શિક્ષણનું લક્ષ્ય હાંસલ કરવા માટે શિક્ષણના આ ત્રણેય ઘટકોએ જાગૃતપણે તેમની તજજ્ઞ શક્તિઓનો ઉપયોગ કરવો જોઈએ.

આ પુસ્તકમાં મેં અગાઉ અડધા દિવસની એક સર્વગ્રાહી શાળા-પદ્ધતિ દાખલ કરવાની દરખાસ્ત કરી છે તેનો હેતુ, કામ શીખવા માટેનો અમૂલ્ય સમય અવ્યવસ્થિત શિક્ષણ-કાર્યમાં વેડફાતો બચાવવાનો છે. આપણે શિક્ષણના અન્ય બે ક્ષેત્રોની આધુનિક શિક્ષણપૂર્વેના સમયની પરિસ્થિતિને ધ્યાનમાં લઈ વિચારીએ તો જીવનના પદાર્થપાઠ ભણાવતા ગૃહ અને સમુદાયમાંથી પ્રાપ્ત કરેલાં શિક્ષણ બાદ જે કંઈ શીખવાનું બાકી રહે તે જ શાળાઓએ શીખવવાનું છે અને તે માટે અડધા દિવસનો સમય પર્યાપ્ત છે. આ પદ્ધતિ વધુ કાર્યક્ષમ સાબિત થશે અને શિક્ષણનાં અન્ય બે ક્ષેત્રો સાથે તે મૂળભૂત રીતે સંકળાયેલી હશે.

લાંબા ગાળાના જટિલ આયોજનમાં દરખાસ્તથી માંડીને યોજનાની સમાપ્તિ સુધીની કાર્યવાહીનાં વિવિધ સ્તરોએ શ્રમનું અનિવાર્યપણે વિભાજન થયેલું હોય છે. આ દરેક સ્તરે પરસ્પર સમજ અને સહકાર અતિ મહત્ત્વનાં છે :

(1) આયોજન – શૈક્ષણિક વિધાનો

(2) સુવિધા – સરકાર

(3) સંચાલન – જાહેર અને ખાનગી વહીવટદારો

(4) તકનિકી અમલ – શિક્ષકો

(5) વિવેચનાત્મક મૂલ્યાંકન – શૈક્ષણિક વિવેચકો

આમાંનું કોઈ પાસું હાલમાં અસ્તિત્વ ન ધરાવતું હોય અથવા ગેરહાજર હોય એવું નથી. પરંતુ તેમના વચ્ચેની આંતરક્રિયા અસરકારક નથી જણાતી અથવા તેમાં સહકારનું તત્ત્વ ખૂટે છે. તેમની સંબંધિત વિચારસરણીને એકસૂત્રે બાંધી શકાય એવો આયોજનનો કોઈ સિદ્ધાંત નથી. દરેક પક્ષ અન્ય તરફ અવિશ્વાસ અને ક્યારેક તો કિન્નાખોરી રાખીને પોતાનું કામ અલગ રીતે કરવાનું વલણ ધરાવે છે. તેમનામાં ક્યાંય એકતા જોવા નથી મળતી. આપણે પાંચમા પગથિયે આવીએ ત્યારે જ શિક્ષણ સાથે સંકળાયેલી દરેક વ્યક્તિ શું કરી રહી છે તેનો સામાન્ય ખ્યાલ આપણને મળે છે.

અગાઉ મેં સૂચવ્યું તેમ, શિક્ષણ આવશ્યકરૂપે કેવું હોવું જોઈએ તેનું ઉદાહરણ તબીબી વિજ્ઞાન અને તેનાં પેટાવિજ્ઞાનો પૂરું પાડે છે. શિક્ષણ દ્વારા વ્યાપક ફલક પર મૂલ્ય ઘડતર કરવાની અને મૂલ્ય-ઘડતર કરતી તમામ પ્રકારની ક્ષમતાઓ વિકસાવવા માટે માર્ગદર્શન પૂરું પાડવાની પ્રવૃત્તિઓને યથાર્થરૂપે આવરી લેવી હોય તો શિક્ષણની કામગીરીના સમગ્ર ફલકને પેટાવિભાગોમાં વહેંચી દેવું જરૂરી છે અને ત્યારબાદ દરેક પેટાવિભાગને તજજ્ઞોની એક ઊભી શ્રેણી રચીને સુદૃઢ બનાવવો જરૂરી છે. ટૂંકમાં હૉસ્પિટલના દંતચિકિત્સા,

બાળચિકિત્સા, નેત્રચિકિત્સા, શસ્ત્રક્રિયા અને અન્ય પ્રકારના વિભાગોની જેમ શિક્ષણનું પણ એક સુવ્યવસ્થિત માળખું ઊભું થવું જોઈએ જેમાં નર્સો, ડૉક્ટરો અને સંશોધકોની જેમ તમામ સ્તરે વ્યવસાયોચિત કૌશલ ધરાવતી વ્યક્તિઓ કામ કરતી હોય. પરંતુ સાથોસાથ આપણે પશ્ચિમી તબીબીશાસ્ત્રની ઊણપોથી દૂર રહેવાની પણ કાળજી રાખવી જોઈએ જે દર્દીની એક સર્વાંગ મનુષ્ય તરીકે અવગણના કરે છે. આ અંગે પૂર્વના દેશોના પરંપરાગત તબીબીશાસ્ત્ર પાસેથી ઘણું શીખી શકાય તેમ છે.

શિક્ષણશાસ્ત્રે તબીબીશાસ્ત્રની ભગિની પુરવાર થવું પડે. પરંતુ તબીબીશાસ્ત્ર માનવની જૈવિક બાબતો સાથે સૌથી વધુ નિસબત ધરાવે છે અને શિક્ષણશાસ્ત્ર માનવના સમગ્ર જીવન સાથે નિસબત ધરાવે છે. ઘરનાં પર્યાવરણમાં પ્રાપ્ત થતું શિક્ષણ, ભૌતિક અવરોધો સામે રક્ષણ મેળવીને, શારીરિક રીતે કેમ વિકસવું તેના પરોક્ષ પાઠ ભણાવે છે અને શાળા અને સમાજમાંથી મળતું શિક્ષણ માનસિક વિકાસના પાઠ ભણાવે છે અને આ તમામને સમાજજીવનની પાયાની કામગીરી અર્થાત્ મૂલ્ય-ઘડતરના ઉદ્દેશથી માનવોને પ્રોત્સાહિત કરવાની કામગીરી લેખવામાં આવે છે.

શૈક્ષણિક માર્ગદર્શન પૂરું પાડતી પદ્ધતિઓની રૂપરેખા

આ પુસ્તકમાં અત્યાર સુધી કરવામાં આવેલી ચર્ચા એક રીતે જોઈએ તો પ્રસ્તાવનારૂપ છે. હવે આપણે મૂલ્યઘડતર માટેના શિક્ષણ અંગે સર્વગ્રાહી યોજના ઘડવાની કામગીરી હાથ ધરવી જોઈએ. તેમાં નીચેની બાબતોનો સમાવેશ કરવો અનિવાર્ય છે.

ક. શૈક્ષણિક સામગ્રી :

સમગ્ર નૈસર્ગિક અને સામાજિક પર્યાવરણને ધ્યાનમાં લઈને સમાવિષ્ટ વિષયોની સંપૂર્ણપણે પુનઃ તપાસ કરવી જરૂરી છે. આવી પુનઃ તપાસ કરતી વખતે નીચેના પ્રશ્નોના ઉત્તરો મેળવવા આવશ્યક છે :

(1) શૈક્ષણિક સામગ્રી હેઠળ કઈ કઈ વસ્તુઓ / બાબતોને આવરી લેવી?

(2) સામગ્રી પસંદ કરવા માટે કયા માપદંડો અપનાવવા?

(3) પસંદ કરેલીસામગ્રીનું આયોજન કયાં ધોરણો પ્રમાણે કરવું?

(4) તેમને એક / એકસરખી કેવી રીતે બનાવવી?

(5) આ રીતે સંકલિત કરવામાં આવેલી બાબતોને જુદા જુદા અભ્યાસક્રમલક્ષી વિષયોમાં કેવી રીતે ગોઠવવી?
(6) પસંદ કરવામાં આવેલી શૈક્ષણિક સામગ્રી, ઐતિહાસિક ઉત્ક્રાંતિના સિદ્ધાંત સાથે સુસંગત છે કે કેમ તેની ખાતરી કેવી રીતે કરવી?

ખ. માર્ગદર્શિત અભ્યાસમાં શૈક્ષણિક સામગ્રી દાખલ કરવી :

શિક્ષક તરીકે આપણે વિદ્યાર્થીઓ પર શૈક્ષણિક સામગ્રી બળજબરીપૂર્વક લાદવાને બદલે તેઓ આપમેળે અભ્યાસ કરતા થાય એવા પ્રયત્નો કરવા જોઈએ.

(1) શિક્ષકની ભૂમિકા નક્કી કરતા બુનિયાદી સિદ્ધાંતો શૈક્ષણિક પદ્ધતિના ક્રમિક વિકાસ સાથે સુસંગત હોવા જોઈએ.
(2) પૂરા પાડવામાં આવતા માર્ગદર્શનમાં ત્રણ પાસાંઓનો સમાવેશ અવશ્ય થવો જોઈએ.
  (ક) બુદ્ધિગમ્ય વિષયોમાં માર્ગદર્શન
  (ખ) મૂલ્યાંકન અંગે માર્ગદર્શન
  (ગ) મૂલ્યઘડતર અંગે માર્ગદર્શન.
(3) નિર્દેશિત અભ્યાસની પ્રક્રિયામાં દર્શાવેલા શિક્ષણનાં સ્તરો અંગે સંશોધન જરૂરી છે.
(4) શિક્ષણમાં થયેલી (અથવા ન થયેલી) પ્રગતિ તેમજ અધ્યાપનકાર્યનો મહાવરો કેળવવાના સંદર્ભમાં ટીકા–ટિપ્પણ થવાં જરૂરી છે.

ગ. શૈક્ષણિક વ્યવસ્થામાં સામાજિક નિસબત :

આધુનિક શાળાઓને આદર્શ સમાજનું પ્રતીક માનવું જોઈએ જેમાં વિદ્યાર્થીઓને તેમની વય તથા અન્ય માપદંડોને આધારે જૂથો અને પેટાજૂથોમાં વિભાજિત કરવામાં આવે છે અને તેઓ એ રીતે એક પ્રકારનું સામૂહિક જીવન જીવે છે. આમ કરવાથી એક પરિણામ એ મળે છે કે વિદ્યાર્થીઓના ચરિત્ર ઘડતરમાં એક-બીજાનો પ્રભાવ પડે છે અને આ બાબત આધુનિક શિક્ષણમાં એક નવા શૈક્ષણિક તત્ત્વરૂપે બહાર આવી છે. આ સંદર્ભમાં શિક્ષણની જૂની વ્યાખ્યા, ''સુસ્થાપિત પદ્ધતિઓ દ્વારા એક અનુભવી અથવા પરિપક્વ વ્યક્તિ દ્વારા કોઈ બિનઅનુભવી અથવા અપરિપક્વ વ્યક્તિને ઇરાદાપૂર્વક અપાતું જ્ઞાન (અથવા માહિતી).'' હવે માન્ય રહેતી નથી. આમ જુદા જુદા પરિવેશમાંથી

આવતાં અને જુદી જુદી રુચિઓ ધરાવતાં વિવિધ વિદ્યાર્થી–જૂથોને માર્ગદર્શન આપવા માટે નવાં પરિપ્રેક્ષ્યો હોવાં જરૂરી છે. કેળવણીકારોએ ખાસ કરીને નીચેની બાબતો વિચારવી જરૂરી છે :

(1) વર્ગસ્તરે સમાજલક્ષી વ્યવસ્થા

(2) શાળાઓની સમાજલક્ષી વ્યવસ્થા

(3) શાળાઓનું બંધારણીય દેખરેખ–નિરીક્ષણ.

આપણે સામાન્યરૂપે શિક્ષણ આપવાની પર્યાપ્ત પદ્ધતિઓ ઉપરાંત સમસ્યારૂપ કિસ્સાઓમાં પણ શિક્ષણ આપવાની પદ્ધતિઓ નક્કી કરવી જોઈએ. બીજા શબ્દોમાં કહું તો આપણે સામાન્ય તેમજ વિશિષ્ટ સંજોગોમાં શિક્ષણ પૂરું પાડી શકીએ એ માટે જરૂરી તમામ પ્રકારનાં સાધનોથી સજ્જ હોવા જોઈએ.

ક. વિદ્યાર્થીના વિકાસના તબક્કા મુજબ શિક્ષણના તબક્કા :

1. પ્રાથમિક શિક્ષણ
2. માધ્યમિક શિક્ષણ
3. ઉચ્ચ શિક્ષણ

ખ. સામાન્ય તથા વિકલાંગ વિદ્યાર્થીઓ માટે શિક્ષણના પ્રકારો :

1. સામાન્ય શિક્ષણ :
   - ક. તેજસ્વી વિદ્યાર્થીઓ
   - ખ. સામાન્ય વિદ્યાર્થીઓ
   - ગ. નબળા વિદ્યાર્થીઓ.
2. વિશિષ્ટ પ્રકારનું શિક્ષણ :
   - ક. વિકલાંગ વિદ્યાર્થીઓ
   - ખ. અપંગ વિદ્યાર્થીઓ
   - ગ. મંદબુદ્ધિના વિદ્યાર્થીઓ.

ગ. વિદ્યાર્થીઓની લિંગ (જાતિ) અનુસાર શિક્ષણના પ્રકારો :

1. વિદ્યાર્થીઓ
2. વિદ્યાર્થિનીઓ
3. સહશિક્ષણ.

ઘ. શિક્ષણ પ્રાપ્ત કરવા માટેનું ચોક્કસ પર્યાવરણ :

1. શાળાકીય શિક્ષણ
2. ઘરમાં પ્રાપ્ત થતું શિક્ષણ
3. સમાજમાંથી પ્રાપ્ત થતું શિક્ષણ.

ચ. સામાન્ય અભિગમ તેમજ ખાસ પ્રકારની આવડતો કે કૌશલ્યો કેળવવા માટેનો વિશિષ્ટ અભિગમ :

1. સામાન્ય શિક્ષણ, જે વ્યક્તિના સર્વાંગી વિકાસને ધ્યાનમાં લઈને આપવામાં આવે છે.
2. નાગરિક શિક્ષણ, પ્રૌઢ શિક્ષણ–જે વ્યક્તિના ખાસ પાસાંને વિકસાવવા માટે આપવામાં આવે છે.

છ. જુદા જુદા અભ્યાસક્રમોનાં ખાસ લક્ષણો મુજબ શિક્ષણના પ્રકારો : ઇતિહાસ, ભૂગોળ, વ્યાકરણ વગેરે જેવા અભ્યાસક્રમના જુદા જુદા વિષયો અંગેનાં જ્ઞાન, માહિતી તથા કૌશલ્યનું શિક્ષણ આપવા માટે જરૂરી જુદી જુદી શૈક્ષણિક પદ્ધતિઓ :

હવે આપણે વિશિષ્ટ તેમજ ઉપાયાત્મક શિક્ષણના મુદ્દાઓને વિગતવાર તપાસીએ. આ એક અત્યંત સંવેદનશીલ બાબત છે, કારણ કે પોતાની ભૂલો તરફ કોઈ આંગળી ચીંધે તે કોઈને નથી ગમતું. તેમાંય શારીરિક ઊણપો કરતાંય માનસિક ઊણપો તરફ ધ્યાન દોરવામાં આવે તો કોઈને પણ અપમાનજનક લાગે છે. અગાઉ જે અસાધ્ય મનાતી હતી એવી અનેક શારીરિક ખામીઓ જેમ કે બાળલકવો, જન્મથી વિકૃત પગ વગેરેની સારવાર હવે શક્ય છે. પરંતુ માનસિક અને ભાવાત્મક બીમારીઓ વધુ મુશ્કેલ સમસ્યાઓ ઊભી કરે છે. ભૌતિક વિકલાંગતા દૂર કરવા માટે પ્રાપ્ય કૃત્રિમ અંગ–ઉપાંગો જેવી કોઈ વ્યવસ્થા માનસિક બીમારીઓ માટે નથી, કારણ કે આ સમસ્યાઓ સીધી વ્યક્તિના જીવન સાથે જોડાયેલી છે. આમ છતાં શરીર જ્યાં સુધી ટકે છે ત્યાં સુધી મગજ અને મન ટકી શકતું હોવાથી એવું માનવાનું કોઈ કારણ નથી કે બાહ્ય શારીરિક ખોડ–ખાંપણો દૂર થઈ શકે છે તેમ માનસિક કે ભાવાત્મક બીમારીઓ દૂર થઈ જ ન શકે. અહીં વ્યક્તિની સાજા થવાની ઇચ્છાશક્તિ મહત્ત્વનો ભાગ ભજવે છે. તે સિવાય શ્રેષ્ઠ ડૉક્ટરો પણ વ્યક્તિને સાજી કરી શકતા નથી. ઇચ્છાશક્તિનો અભાવ હોય ત્યાં સ્વાસ્થ્યમાં સુધારો અત્યંત મંદ ગતિએ થાય છે. પરંતુ વ્યક્તિની ઇચ્છાશક્તિનો બાહ્ય પ્રયત્નો સાથે સુમેળ થાય તો વ્યક્તિ ઝડપથી સાજી થઈ સર્જનાત્મક જીવન જીવી શકે છે.

મૂલ્ય–ઘડતર કરતા શિક્ષણનો આ જ આખરી ઉદ્દેશ છે. વિદ્યાર્થીનો વ્યક્તિગત દરજ્જો, ક્ષમતા કે સ્થાનિક પર્યાવરણ ગમે તે હોય, શિક્ષક તરીકે આપણો ધર્મ દરેક વિદ્યાર્થીની વ્યક્તિગત પરિસ્થિતિ અને આનુવંશિકતામાંથી

જન્મતી વિરલ લાક્ષણિકતાઓને પિછાણી તેમને વિકસાવવાનો છે. અન્ય પ્રાણીઓની તુલનામાં મનુષ્યના બાળકને જ, માનવ–શિક્ષણ અને વિકાસના મૂળભૂત સિદ્ધાંતો સમજતી વ્યક્તિઓ તેમના ધીરજ અને શાણપણભર્યાં માર્ગદર્શન દ્વારા સ્વસ્થ અને ધોરણસરનાં વૃદ્ધિ–વિકાસ પૂરાં પાડી શકે છે.

5. અધ્યાપન–સામગ્રી

અધ્યાપન–સામગ્રીની પસંદગી :

માર્ચ, 1931માં જાપાન વિધાનમંડળના નીચલા ગૃહે જાહેરાત કરી કે બદલાતા સમયની સાથે સાથે સરકાર શિક્ષણપ્રથામાં અને શિક્ષણના વિષયવસ્તુમાં બનતી ત્વરાએ સુધારો કરશે. આ અન્વયે જાપાનના એક અખબારે તેના તંત્રી લેખમાં સામાન્યીકરણની આવી પદ્ધતિની ઉગ્ર ટીકા કરીને નીચેના મુદ્દાઓ તરફ ધ્યાન દોર્યું :

(1) શાળાના વિષયોની પુનર્રચના કરવાની તેમજ તેમાં એકસૂત્રતા લાવવાની જરૂર છે. (2) વિવિધ વિષયોને સમતોલ કરવાની અને તેમને પરસ્પર સંબદ્ધ કરવાની આવશ્યકતા છે. (3) દરેક વિષયના મોટાભાગનાં તત્ત્વો વિપુલતા અને અપર્યાપ્તતાને પહોંચી વળવા પર્યાપ્ત પ્રમાણમાં, ઓછી કે વધુ માત્રામાં, સાપેક્ષ ભાર મૂકે છે. શિક્ષણમાં સુધારા બાબતે અત્યાર સુધીમાં ઘણી બધી પરિષદો યોજાઈ ચૂકી છે, પરંતુ મોટાભાગની તો તદ્દન બિનઅસરકારક જ સાબિત થઈ છે. આવી પરિષદોમાં અલબત્ત, કોઈ બાબતના સામાન્યીકરણની ચર્ચા કરવામાં કશું જ ખોટું નથી, પરંતુ આજે જેની જરૂર છે તે છે ઉપર્યુક્ત ત્રણ મુદ્દાઓના સંપૂર્ણ અન્વેષણની અને વાસ્તવિક આયોજન તેમજ સૂચનો તરફ પ્રયાણની. એક જ બેઠકમાં આમ બનશે નહિ. હાલના સમાજની અવસ્થા કે સ્થિતિને ધ્યાને લેવામાં નિષ્ફળ જાય કે પેટા–બેઠકોમાં ચર્ચાતા મુદ્દાઓની વિસ્તૃત વિચારણામાં ભાગ લેવા માટે વ્યક્ત થતા તજ્જ્ઞોના દૃષ્ટિબિંદુ અથવા અભિગમની મદદ લેવામાં નિષ્ફળ જાય તેવા સુધારાને શબ્દના સાચા અર્થમાં સુધારા કહી શકાય નહિ.

આ ત્રુટિઓને દૂર કરવા આપણે શું કરી શકીએ છીએ? હાલ આપણે એ તબક્કે છીએ કે જ્યાં આપણે અધ્યાપન સામગ્રીની પુનર્રચના અને પસંદગીની મરામત–તપાસને ટાળવાનું વિચારી શકીએ તેમ નથી અને ફરીથી,

આ બાબત મૂળભૂત સિદ્ધાંતો અને શિક્ષણના હેતુઓના મૂળ પ્રશ્ન ઉપર આવીને અટકી જાય છે. કદાચ એ સ્વાભાવિક છે કે શિક્ષણ સાથે ન સંકળાયેલા લોકો વિચારે કે તેઓએ ફક્ત પરિવર્તન માંગવાનું છે અને તેમના આ વિચારો કે વિભાવનાઓ શિક્ષણ–જગતના નિષ્ણાતો દ્વારા પૂર્ણ કે સાકાર કરવામાં આવે, કારણ કે તેમનું તે કાર્ય છે. અલબત્ત, મોટાભાગના શિક્ષણવિદો તેઓ શું કરવાના છે તે વિશે જાણતા જ નથી અને મહદંશે ફક્ત તેમના ખુદના અનુભવ કે આંતરસ્ફુરણાના આધારે જ કાર્યવાહી કરે છે.

અહીં આપણે સમિતિઓની ચર્ચાઓ કે જેની ફલશ્રુતિ કશી જ હોતી નથી, તેનો વાસ્તવિક ખતરો જોઈ શકીએ છીએ. દિશાહીન દૃષ્ટિબિંદુઓની ચર્ચામાંથી પ્રકટતા મોટા ભાગનાં તારણો કોઈ પણ બાબતનું સાચું ચિત્ર દર્શાવી શકતાં નથી. આ કારણે જ હું શિક્ષણના હેતુઓ માટે આનંદવર્ધક વિષયો અને બાબતો આધારિત નિર્ણયો લેવાનું અને તેનાં આવશ્યક તત્ત્વોરૂપે લાભ, સુંદરતાનાં મૂલ્યો અને સારાપણાના સિદ્ધાંતોની જ હિમાયત કરું છું.

અધ્યાપન માટે ઉપયોગમાં લેવાનાર અધ્યાપન–સામગ્રી પસંદ કરવા માટેનાં ધોરણો એ પ્રશ્ન ઉપર આવીને અટકે છે કે સામાન્ય ખેડૂતપુત્રો, નાના વેપારીઓની છોકરીઓ કે પછી સમાન તકોવાળા શિક્ષણના સમયગાળા પહેલાંના સમયમાં જેમને શાળા સાથે કોઈ સંબંધ જ ન હોય તેવા વર્ગો માટે આવી અધ્યાપન–સામગ્રીનો તેમના જીવનમાં શું અર્થ છે? આજે વિદેશી ભાષાના વર્ગો આંખો બંધ કરીને ચલાવવામાં આવે છે. શિક્ષણવિદો માટે તે પવિત્રમાં પવિત્ર ગણવામાં આવે છે. આવી પદ્ધતિથી વિદ્યાર્થીઓ કૉલેજ–કક્ષાએ એવા કેટલાક વિદ્યાર્થીઓની કક્ષાએ પહોંચે છે જેઓ અસ્પષ્ટ પુસ્તકો સમજી શકતા હોવાનું મિથ્યાભિમાન ધરાવે છે. પરંતુ આનાથી શું પ્રાપ્ત થાય છે? કોણ તેના ભૂતકાળમાં ડોકિયું કરીને શૈક્ષણિક બકવાસ પાછળ પોતે કિંમતી સમય બગાડ્યો હોવાનો પસ્તાવો નથી કરતું?

પુનઃ, આપણે જે વાતાવરણમાં જીવીએ છીએ તેનાં કેટલાંક તત્ત્વોની પસંદ કે નાપસંદ કરવાનું અને અભ્યાસ માટે તે યોગ્ય કે અયોગ્ય હોવાનું કેવી રીતે નક્કી કરી શકીએ? કયા માપદંડોથી? આપણે અવાસ્તવિક વ્યક્તિલક્ષિતાના છેડા પર આવીને અટકી ગયા છીએ. શાળાનો સમય તથા તેનું ભંડોળ વિદેશી ભાષાઓ શીખવા માટે તથા વિદેશી ગણિત શીખવા માટે કાર્ય કરવું તે પરંપરાગત મધ્યમવર્ગીય માનસિકતા છે. કેટલાક માણસો કરતાં

વિભિન્ન એવા મોટા ભાગના વિદ્યાર્થીઓએ તેમના ભાવિ વિશે ચિંતા કરવી પડે તેમ છે.

આમ, આપણે પાછા શિક્ષણના ઉદ્દેશ તરફ અને સામાન્ય નાગરિક માટે આવા હેતુઓ કોણ તૈયાર કરશે તે વિષય તરફ પાછા ફર્યા છીએ. શિક્ષણનો હેતુ માનવજીવનના પ્રવર્તમાન હેતુઓ ઓળખવામાં તેમજ લોકો તેમના જીવનમાં કોઈક બાબત કે ધ્યેય તરફ ગતિ કરી રહ્યા છે તે જાણે–અજાણે સમજવામાં હોવો જોઈએ. આ નિરીક્ષણોનું પૃથક્કરણ કરવાથી જણાય છે કે દરેક વ્યક્તિ લાભ, સારાપણા કે સુંદરતાનો બદલાવ ઇચ્છે છે. આમ, હું એ માનું છું કે અધ્યાપન–સામગ્રીની પસંદગી તેમજ અધ્યાપનપ્રથાના સંયોજન માટે આ મૂલ્યો આદર્શ તરીકે હોવાં જોઈએ.

આપણા વિશ્વમાં બે પ્રકારની ઘટનાઓનાં સામાન્ય ક્ષેત્રો જોવા મળે છે :

કુદરતી ઘટનાઓ, જેને અવકાશી, બાહ્યાવકાશી અને માનવીય ક્ષેત્રો જેવા ભાગોમાં વહેંચી શકાય. આ ઉપરાંત, તેમને ખગોળશાસ્ત્રીય, ભૌગોલિક, સમુદ્રીય, વાતાવરણકીય, જૈવિક, અકાર્બનિક જેવાં ક્ષેત્રોમાં તેમજ માનવીય ક્ષેત્રોમાં જીવનનિર્વાહનાં સાધનો, સમૂહ સાધનો, સામાજિક જૂથો, સામાજિક વર્ગો, સમાજમાં શ્રમનું વિભાજન, રાજકીય, આર્થિક અને સંસ્કૃતિના આદાનપ્રદાન માટે શૈક્ષણિક એવા પેટા ક્ષેત્રોમાં વર્ગીકૃત કરી શકાય.

વિદ્યાર્થીઓને કુદરતની સાથે સાથે રહીને તેમનું જીવન કેવી રીતે જીવવું તેનું માર્ગદર્શન આપવું એ તેમને આ ક્ષેત્રોમાં મૂલ્યો ઉત્પન્ન કરવા માટે માર્ગદર્શન આપવાનું છે. વાસ્તવિક જીવનની આ વસ્તુઓ સાથે ઇચ્છનીય સંબંધ રાખવાથી લોકો સુંદરતા અને કદરૂપાપણાનાં ત્રિસ્તરીય ધોરણોના આધારે વસ્તુનું મૂલ્યાંકન કરવાની, તેને દૂર કરવાની પસંદ કરવાની અને અંતે તેનો આનંદ લેવાની કે તે સહન કરવાની ક્રિયા કરે છે તે બતાવવું એ આપણા પોતાના બનાવેલ મૂલ્યોના વિશ્વમાં આપણે કેવી રીતે જીવન વીતાવીએ છીએ તે બતાવવા જેવું છે. શિક્ષણ લોકોનાં આવાં મૂલ્યો ઉત્પાદિત કરવાની શક્તિ વધારવા મદદ કરે છે. સાધનો તરીકે, વિષયસામગ્રી મુખ્યત્વે નીચેનાં ત્રણ ક્ષેત્રો ઉપર પ્રકાશ ફેંકે છે : જીવનના આર્થિક મૂલ્યાંકન માટેના વિષયો, જીવનના નૈતિક મૂલ્યાંકન માટેના વિષયો તેમજ જીવનના સુંદરતાલક્ષી મૂલ્યાંકન માટેના વિષયો.

એક વાર સ્થાપિત થયા બાદ વિષયોને તેઓની પ્રમાણભૂત મૂલ્યાંકનીય સિદ્ધાંતો સાથેની તુલનાત્મક કક્ષાના આધારે ગોઠવવા જોઈએ. સમાન રીતે, ધ્યાતિનું ક્ષેત્ર કે માત્રા, મૂલ્યોની સ્વીકૃતિથી અસરગ્રસ્ત હોવું જરૂરી છે. અર્થાત્ બાળકોના માનસિક વિકાસની પ્રક્રિયા તરફ આપણે પીઠ ન ફેરવવી જોઈએ અથવા તો અમુક સમયમાં તેઓ કેટલું સમજી શકે છે તેની એક મર્યાદા હોય છે તે ભૂલી જવું જોઈએ. આ બાબત વિષયોને સરળથી ઘણી જટિલ જેવી ક્રમિક ગોઠવણ કે તંત્રમાં ગોઠવવાનું સૂચવે છે. શીખવા માટે એક શાસ્ત્ર છે જે ગમે તે રીતે વિકસતું નથી. ગોખવાની પ્રક્રિયાથી જો અસર ન પામ્યા હોય તો વિદ્યાર્થીઓ તર્કશક્તિની તેમની શક્તિઓ સ્વયં વિકસાવે છે. અભ્યાસક્રમ, પાઠ્યપુસ્તકો અને અન્ય વિષયસામગ્રીમાં પદ્ધતિ દાખલ કરવાથી વિદ્યાર્થીઓને તેમની જિંદગીમાં મૂલ્યો હાંસલ કરવાની ક્ષમતા કેળવવાની તેમની શક્તિમાં વધારો થાય છે. આ સિદ્ધાંતો ઉપર આધારિત શિક્ષણસામગ્રીનું શ્રેષ્ઠ ઉદાહરણ *જોશેઈ તોદા*નું પુસ્તક 'સુરિસિકિ શીડો સંજુસ્તુ' (અંકગણિતની ગાઈડ)નું છે. જેમણે આ પાઠ્યપુસ્તક વાપર્યું છે તેવા શિક્ષકોએ નોંધ્યું છે કે તેમના વિદ્યાર્થીઓની ગાણિતિક સમજશક્તિમાં અસાધારણ રીતે વૃદ્ધિ અને પ્રગતિ જોવા મળે છે.

અભ્યાસક્રમનું માળખું તૈયાર કરવું :

અભ્યાસસામગ્રીનો ક્રમ :

કોઈ એક માળખા અનુસાર વિદ્યાર્થીઓને પદ્ધતિસર તેમના અભ્યાસમાં તૈયાર કરવાથી એક શાળાકીય પદ્ધતિમાં તેમનો આગળ વિકાસ કરવો એવો અર્થ થતો નથી પરંતુ દરેક શાળાકીય વર્ષમાં તેમને સંપૂર્ણ વિષયોથી અવગત કરાવવા તે છે. શીખવવામાં આવનાર સામગ્રીની રજૂઆત આ ભાવનાથી થવી જોઈએ.

જાપાની શિક્ષણવિદો માટે અભ્યાસક્રમની આ બાબતો સૌથી વધુ સંબંધકર્તા હોવી જોઈએ. આમ છતાં, જાપાની શિક્ષણ–પદ્ધતિમાં વિષયપસંદગી, શૈક્ષણિક આયોજન અને આવી ક્રિયાઓ અભ્યાસક્રમને સમગ્રતયા ધ્યાને રાખીને અને તેનો વિશાળ દૃષ્ટિકોણ કે ફલક ધ્યાને રાખીને કરવામાં આવતી નથી. આને બદલે, 1890ની ઈમ્પિરિયલ એલિમેન્ટરી સિસ્ટમના સુધારાઓ બાદ

સ્વીકારાયેલ જર્મન પદ્ધતિનું શબ્દશઃ ભાષાંતર કરીને તે અમલમાં મૂકવામાં આવેલ જણાય છે. મુખ્ય વિરુદ્ધ ગૌણ બાબતો પરત્વે કોઈ ધ્યાન આપ્યા વિના, નીચેથી ઉપર તરફ કોઈ સેન્દ્રીય જોડાણ વિના, તેમાં મૂલ્ય છે કે નહિ તે જાણ્યા વિના, બાળકો તે સમજે છે કે નહિ તે સમજ્યા વિના એવો અભ્યાસક્રમ ચાલુ રહ્યો છે કે જેને લોકો જીવવા માટે જરૂરી સમજે છે. અલબત્ત, બાળકો તેમના જીવનમાં તેનો કેવો ઉપયોગ કરશે તે કોઈ વિચારતું નથી. આને એક પ્રકારની હિંસા જ કહેવાય.

આમ, હું નીચે મુજબની ત્રિ–સ્તરીય અભ્યાસ–પદ્ધતિ સૂચવું છું :

(1) પ્રત્યક્ષ નિરીક્ષણનો મૂળભૂત અભ્યાસક્રમ–વિદ્યાર્થી પોતાના ગૃહજીવનના આધારે જીવનની વાસ્તવિકતાનું નિરીક્ષણ કરે તે દિશા તરફ માર્ગદર્શન આપતા અભ્યાસક્રમો કે વિષયો.

(2) વિશિષ્ટ આવડત/કલાના અભ્યાસક્રમો–જુદા–જુદા વિષયોનું વર્ગખંડોમાં અધ્યયન.

(3) વિસ્તૃત સારદર્શક અભ્યાસક્રમ–સંપૂર્ણ નાગરિકત્વ તરફ વાસ્તવિક જીવનમાં ઉપયોગી નીવડે તેવી દિશા સૂચવતા અભ્યાસક્રમો.

ગૃહ આધારિત અભ્યાસક્રમના ઉલ્લેખમાત્રથી કેટલાક પ્રવર શિક્ષણવિદો એ જાહેર કરશે કે જ્યારે અભ્યાસક્રમ સંપૂર્ણપણે ભરચક છે ત્યારે આવો વિષય વધારાનો છે. પરંતુ આ જ વ્યક્તિઓ હાલની મેઈજી ગાળાની શિક્ષણપ્રથાને વિના વિરોધે ટેકો આપશે. આ મને એ વાતની ખાતરી કરાવે છે કે તેમના શિક્ષણ વિષેના વિચારોનો જીવનની વાસ્તવિકતા સાથે મેળ ખાતો નથી.

માનવ–શિક્ષણ ઇતિહાસમાં આપણને માનવજાતની શીખવાની પ્રક્રિયાનો પ્રારંભિક વિકાસ જોવા મળે છે. હાલનું વિજ્ઞાન શૂન્યમાંથી પ્રગટ થયું નથી. આપણે જ્યાંથી આવ્યા તે તરફ જોતાં આપણે જીવન-વિકાસની શાખાઓ ઓળખી શકીએ છીએ. પ્રારંભિક તબક્કામાં માનવજીવન આંધળી પ્રતિક્રિયા, અને તે પણ એક એવા વાતાવરણ તરફ કે જેને સંપૂર્ણપણે સમજવામાં ન આવેલ તે તરફની આંધળી પ્રતિક્રિયાનું અંધાધૂંધ તોફાન હતું. ત્યારબાદ આપણે કેટલાંક સંબંધકર્તા હોય તેવાં તત્ત્વોને અલગ તારવ્યાં અને આપણું ધ્યાન તેમના તરફ કેન્દ્રિત કર્યું, તેમની સાથે સંલગ્ન એવાં અન્ય તત્ત્વોને આપણે અલગ કર્યાં અને જરૂરી તત્ત્વોને ઓળખ્યાં. આવી પછાત શરૂઆત બાદ હાલનું વિજ્ઞાન

વિકસ્યું છે. બાળકો અને યુવા કિશોરો જો તેમની આસપાસના વાતાવરણની સાચી ઓળખ મેળવવા ઇચ્છતા હોય તો તેમણે આવી જ વિકાસની પ્રક્રિયા વિકસાવવી રહી. કુદરત વિકાસ માટે સહજ પદ્ધતિ અખત્યાર કરે છે તે જ કારણે શિક્ષણે પણ કુદરતને તાબે થવું ઘટે તેવું *કોમિનિયસ*ના સમયથી શિક્ષણવિદો કહી રહ્યા છે. આમ છતાં જ્યારે આજે હું જાપાની શિક્ષણમાં વિષયસામગ્રીનો ક્રમ અને હાલની વહેંચણી જોઉં છું ત્યારે આવી તમામ યોજનાઓ ફળીભૂત થતી હોવાનું જણાતું નથી. પ્રારંભિક શાળાકીય શિક્ષણથી જ આપણે નીતિશાસ્ત્ર, જોડણી અને ગણિત જેવા અભ્યાસક્રમોની હારમાળા જોઈએ છીએ. દરેક જણ માટે એ સમજવું સરળ છે કે આ પ્રથાથી વિદ્યાર્થીઓના જીવનકાળના અતિ મહત્ત્વનાં વર્ષોનો કેવો બગાડ થાય છે. રાષ્ટ્ર અને રાજ્યની આવી અતિ અગ્રીમ વિભાવનાઓ ફક્ત દસ વર્ષનાં બાળકો ઉપર ઠોકી બેસાડવામાં આવે છે તેટલું જ નહિ પરંતુ ત્યારબાદ આવી રાજ્ય સલ્તનતનો 2500 વર્ષ જૂનો ઇતિહાસ તેમના ઉપર લાદવામાં આવે છે. નવાઈ નથી કે બાળકો સહેજ પણ રસ લેતાં નથી. કોઈ અભણને અચાનક કોઈ વિશિષ્ટ લાયકાતવાળા અભ્યાસક્રમમાં દાખલ કરવામાં આવે તેવી આ પ્રક્રિયા છે.

આના બદલે હું જે સૂચવું છું તે એક એવો ઘરના વાતાવરણ સાથે સુસંગત અભ્યાસક્રમ છે જે હાલના અભ્યાસક્રમોને પાછળથી શીખવવામાં આવે ત્યારે વિદ્યાર્થીઓને તેઓ જન્મ્યા હોય તે સ્થાનિક વિશ્વની માર્ગદર્શક યાત્રા માટે પાયા તરીકે પુરવાર થાય છે. આવું પ્રત્યક્ષ નિરીક્ષણ છૂટાછવાયા નિષ્ણાતોને તેમના વિદ્યાર્થીઓને કામના મૂલ્યની સભાનતાથી વિમુખ કરવાની કિંમતે તૂટક તૂટક સાર તરફ શિક્ષણને ટૂંકાવ્યાની પ્રક્રિયાથી રોકવાની ચાવી તરીકે કામ કરે છે. વીસ વર્ષ પૂર્વે મારા દિમાગમાં ખ્યાલ આવ્યો ત્યારથી હું ગૃહજીવન આધારિત વાતાવરણને લગતા અભ્યાસક્રમના પાયાની જરૂરિયાતના વિચારને વળગી રહ્યો છું. અહીં હું આવા અભ્યાસક્રમની વિષયવસ્તુ, પદ્ધતિ અને વિગતોની ફક્ત રૂપરેખા જ આપી શકું તેમ છું. આ અન્વયે હું એક અલગ જ પુસ્તક લખું ત્યાં સુધી હાલ આનો ચિતાર જ આપી શકું તેમ છું.

ઘરના વાતાવરણ આધારિત અભ્યાસક્રમનો વિચાર તો મને ઘણા સમયથી આવી રહ્યો હતો, પરંતુ શિક્ષણ-સામગ્રીને લગતી વિભાવનાઓના વિકાસ ઉપર મજબૂત આધાર રાખવા સંદર્ભમાં જ હાલ તો તેને મૂલવવું રહ્યું. આમ, શિક્ષણ-સામગ્રીના ઉપયોગ સંબંધમાં આપણે ચાર વિશેષ સમયગાળાઓ ઓળખી

શકીએ છીએ : (અ) લખેલ શબ્દના પાઠ્યપુસ્તક ઉપર સંપૂર્ણ આધાર (બ) ચિત્ર આધારિત સંદર્ભનો સમયગાળો (ક) વાસ્તવિક પદાર્થો અને તત્ત્વો/ નમૂનાઓના સંદર્ભનો ગાળો અને (ડ) વાતાવરણના પ્રત્યક્ષ નિરીક્ષણનો (ખાસ કરીને અભ્યાસ-સામગ્રી તરીકેના) સમયગાળો. હું ભારપૂર્વક કહું છું કે ઉક્ત ત્રણ તબક્કાની બિનઅસરકારકતા કે બિનકાર્યક્ષમતાનો અનુભવ થાય ત્યાર બાદ ચોથો તબક્કો ટાળી ન શકાય તેવો છે.

અભ્યાસક્રમના વિષયોને આવરી લેવા

વ્યક્તિગત ભાવનાને પૂર્ણ કરવાથી સારા જીવનનો અનુભવ થઈ શકે છે અને આનંદનું આ ધ્યેય કોઈ વ્યકિત તેના જીવનનિર્વાહ માટે જે જૂથમાં રહે છે કે તેના પર આધારિત છે તે જૂથને પૂર્ણ કરવા દ્વારા જ પ્રાપ્ત કરી શકાય છે. આમ સારા જીવનનો અનુભવ કેવી રીતે કરવો તેની વ્યક્તિને સમજ આપતા સાધન તરીકે શિક્ષણને આવી વ્યક્તિના સમાજની અપેક્ષા મુજબ પર્યાપ્ત જીવન જીવવા વિશિષ્ટ માર્ગદર્શન આપવું જ રહ્યું. તેથી પણ વધારે કોઈ વ્યક્તિને સમાજના વિશેષ હિત માટે તે સક્રિયપણે સહયોગ આપી શકે તે માટે શક્તિમાન કરવા સક્ષમતાનો વિકાસ અમુક કરવો જ ઘટે. આ ઊંચા ધ્યેયોના સંદર્ભમાં સમાજની ચેતના પ્રગટાવવા માટે કોઈ વ્યવસ્થિત પ્રયાસો થતા નથી એ આજની શિક્ષણ-પ્રથાની ગંભીર સમસ્યા છે.

હાલની પ્રથાના પ્રચારકો અને ટેકેદારો દલીલ કરે છે કે વ્યક્તિગત જીવનને પરિપૂર્ણ કરવા માટે મોટા પ્રયાસ થઈ રહ્યા છે, પરંતુ વાસ્તવિક લાભનાં મૂલ્યોની રચના તરફ સભાનપણે આયોજિત માર્ગદર્શન આપવા માટે કોઈ પ્રયત્નો થતા નથી. કેટલાક પ્રયાસો થાય છે તે સાચું, પરંતુ તે ત્રુટક ત્રુટક જ થયા છે. પરંતુ સામાન્ય માણસ કે નાગરિકની સુખાકારીના કારણે અર્થાત્ આપણે સહુએ દૈનિક અર્થશાસ્ત્ર સાથે કામ લેવું પડે છે અને આર્થિક સ્વતંત્રતા એ માનવ-જીવનનો પ્રાથમિક પાયો છે. શિક્ષણ આર્થિક સાધનોનો સહારો લે તેની સામે વાંધો હોઈ શકે નહિ. અલબત્ત, હાલના અભ્યાસક્રમના વિભાગો અને પ્રકારો ઉપરના સંપૂર્ણ અભ્યાસ કરતાં પહેલાં આમ કેવી રીતે કરવાનું રહે છે તેના વિકલ્પો શોધવા રહ્યા.

લાભપ્રાપ્તિનાં મૂલ્યોના ઉપાર્જનમાં વિદ્યાર્થીઓનું સંચાલન કરવું અને

તેમને તૈયાર કરવાની મહત્ત્વની જવાબદારી વિશે શિક્ષણ સભાન બને છે ત્યારે તે શીખવવાના વિષયોની શોધમાં કુદરતી તથા માનવીય પ્રદેશો તરફ જુદી જુદી રીતે દૃષ્ટિપાત કરે છે. બુદ્ધિ તથા જ્ઞાનયુક્ત રસ દાખવવો તે જ એક પૂરતું કારણ કે માપદંડ નથી. લાભ-મૂલ્ય ઉપાર્જનની શક્તિ વિકસાવવાનો દૃષ્ટિકોણ સામે આવે છે, જે મૂલ્યાંકનલક્ષી તથા ગુણાત્મક અભ્યાસક્રમોનો સમાવેશ વ્યક્તિને લાભ અપાવવાના સાધન તરીકે અભ્યાસક્રમને વિકસાવવામાં કરે છે. હજારો શક્યતાઓ ઘણાં ક્ષેત્રોમાં વિકસી રહી છે. કુદરતના ઉપયોગનો અભ્યાસક્રમ, કાર્બનિક અને અકાર્બનિક, કૃષિ, પશુધન-સંવર્ધન, રેશમ-ઉત્પાદન, જળચરપાલન, સંકરણ, વનનિર્માણ અથવા પોતાની વિવિધ પેદાશોનો મૂલ્ય-ઉપાર્જન માટે કાચા માલ તરીકે ઉપયોગમાં લેતા ઉદ્યોગો અથવા તો માલસામાનના સ્થાનાંતરમાં તેમજ વધુમાં, ઉદ્યોગ એ ધંધામાં મૂલ્યોની વૃદ્ધિ કરવામાં મૂલ્ય-ઉપાર્જન અને આવાં ઉત્પાદનોનાં પ્રાથમિક સાધનો. અલબત્ત, આ ચિત્રમાં વિજ્ઞાન, ભૂગોળ, કળાઓ, કૃષિ વગરેના પ્રવર્તમાન અભ્યાસક્રમો બંધ બેસે છે. પરંતુ, હાલમાં જે અલગ વિભાજિત રીતે તે બંધ બેસે છે તે રીતે નહિ. પુનઃ સુદૃઢ અને બૃહદ્ આયોજન આવશ્યક છે.

સારું ઉત્પાદિત કરવા માટેની શક્તિઓ વિકસાવવા માટે કયા પ્રકારના અભ્યાસક્રમો શરૂ થવા જોઈએ તેનો વિચાર કરવો જરૂરી છે. આ સંદર્ભમાં નીતિશાસ્ત્ર, ઇતિહાસ, ભૂગોળ તથા રાષ્ટ્રીય ભાષા તુર્ત જ દિમાગમાં આવે છે, અને તેમના ઉપર કેટલો ભાર મૂકવામાં આવે છે તે જોઈ શકાય છે. તો શા માટે તેમને સમાજના મૂળભૂત વિચાર કે વિભાવના સાથે જોડવામાં આવતા નથી ? શા માટે આપણે વિદ્યાર્થીઓને સંપૂર્ણ ચિત્ર ન બતાવતાં ફક્ત એકપક્ષીય દૃષ્ટિકોણ જ આપીએ છીએ ? શા માટે તેઓ મૂળ શરીરને પકડવાને બદલે પરિણામરૂપ પડછાયાને અનુસરે છે ? શું રાષ્ટ્રની વિભાવના સમજાવવા બાળકો માટે કોઈ રસ્તો છે ? જો સમાજની સંપૂર્ણ રજૂઆત સાથે યોગ્ય અને સ્પષ્ટ રીતે જોડવામાં ન આવે તો ઇતિહાસને પણ અન્ય કોઈ વાર્તાની જેમ જ થોડાક રસપ્રદ બનાવો પૂરતો જ યાદ કરવામાં આવશે. તે જ રીતે, ભૂગોળમાં પૃથ્વીની સપાટીની નકશાનું વર્ણન રાષ્ટ્રપ્રેમ જગાવવા માટે કરવું એ પૂરતું નથી. આપણા જીવનની આંતરિક આધાર રાખવાની જાગૃતિ તેમજ સ્પષ્ટતામાં ભૂગોળે યોગદાન આપવું રહ્યું. આ બૃહદ્ તેમજ સર્વવ્યાપી અભિગમ

વ્યક્ત થાય તેવી રીતે શિક્ષણપ્રથામાં બદલાવ આવવો રહ્યો.

વિદ્યાર્થીઓની સૌંદર્યલક્ષી જિંદગીને માર્ગદર્શન આપે તેવા અભ્યાસક્રમો વિશે શું ? મૂલ્ય-ઉપાર્જન કરવામાં મદદ કરે તેવા કેટલાક અભ્યાસક્રમો આપણી પાસે છે. કળાઓ, બાગકામ, ચિત્રકલા, સમૂહગાન વગેરે. અલબત્ત, માનવજીવનનાં ધ્યેયોના સંદર્ભમાં તે સ્પષ્ટ રીતે સંકલિત નથી. આથી તેમને કોઈ બાબતની તૈયારીઓ તરીકે જોવામા આવતી નથી. તેમને મૂલ્યાંકન કરવા માટેની પ્રવૃત્તિઓ તરીકે સંકલિત કરવામાં આવતા નથી, આથી તે વાતાવરણના જ્ઞાનને અંધ બનાવે છે અથવા તો તેને વેરવિખેર કરે છે. તે મૂલ્ય-ઉપાર્જન તરફ ટુકડે-ટુકડે માર્ગદર્શન આપે છે. દોરીઓને સભાનપણે કેવી રીતે એક સૂત્રમાં બાંધવી તેનું વિદ્યાર્થીઓને માર્ગદર્શન આપ્યા સિવાય કે તેના વિશે સૂચવ્યા વિના તેમની સામે તેનું સામાન્ય ચિત્ર ઊપસતું નથી. વિરોધાભાસ તરીકે, મેં સાંભળ્યું છે કે અમેરિકામાં બાળકોને કલાના વર્ગોમાં ફક્ત લલિત કલાની સ્વયં અભિવ્યક્તિ જ શીખવાડવામાં આવતી નથી પરંતુ વાસ્તવિક જીવનને સ્પર્શતી બાબતોના ભાગરૂપે પણ તેમને તે શીખવાડવામાં આવે છે. એટલે કે, તેમને તેમની સૌંદર્યલક્ષી માંગણીઓ સંતોષવા માટે, વાસ્તવિક વપરાશની ચીજવસ્તુઓમાંથી તે મેળવવાનું શીખવાડવામાં આવે છે. વ્યવહારુ લાભ પૂરો પાડે તેવી વસ્તુઓ જે સુંદર તેમજ કાર્યરત હોય તેવી વસ્તુઓનો આમાં સમાવેશ થાય છે. આમ, બાળકોને સંયોજિત રીતે મૂલ્યની કદર કરવાનું અને તે ઉત્પન્ન કરવાનું શીખવાડવામાં આવે છે.

સારરૂપે, હું અહીં ચાર ભાગના એક એવા માળખાની વાત કરવા માગું છું જેમાં હાલના અભ્યાસક્રમને તે વધુ અસરકારક સાબિત થાય તે હેતુસર તેનું મૂલ્યાંકન કરીને તેનું પુનઃ નિર્માણ કરવું જરૂરી છે :

(1) લાભકર્તા મૂલ્યોનું ઉપાર્જન કરવામાં મદદ કરતા હોય તેવા અભ્યાસક્રમો : કળા અને સિલાઈકામના અભ્યાસક્રમોમાં જીવનની આવડતની સહાયના વિસ્તૃત આધાર અને મદદની જરૂર છે.

(2) નીતિમૂલ્યો ઉપાર્જિત કરતા અભ્યાસક્રમો : નીતિકથાઓ, ઇતિહાસ, ભૂગોળ વિ. જેમાં તેમના સંબંધકર્તા કથાવસ્તુમાં મોટા સુધારાઓ કરેલા હોય.

(3) સૌંદર્યલક્ષી મૂલ્યોનું ઉપાર્જન કરવામાં સહાયરૂપ થાય તેવા

અભ્યાસક્રમો : ચિત્રકલા, સમૂહગાન, કલાઓ વગરે જેમાં તેમને શીખવવાની પદ્ધતિમાં મોટા સુધારાઓ કરવામાં આવ્યા હોય.

(4) ઉપરોક્ત અભ્યાસક્રમોનો પાયો પૂરો પાડે તે માટે મૂલ્ય-ઉપાર્જન કરવામાં સહાયરૂપ સામાન્ય અભ્યાસક્રમો : (જાપાની) ભાષા, અંકગણિત, ભૌતિક અને શારીરિક શિક્ષણ વગરે જેમાં તેમના હેતુઓ અંગે પુનર્વિચાર કરેલ હોય અને તેમને સંલગ્ન કથાવસ્તુઓ પુનઃ નિર્દેશ કરવામાં આવી હોય.

અભ્યાસના કે શીખવાના માનવશાસ્ત્રથી અપરિચિત લોકો જાપાની ભાષાનો અભ્યાસક્રમ એ આધારે પસંદ કરીને અન્ય અભ્યાસક્રમો નકારશે કે ભાષા અન્ય તમામ અભ્યાસક્રમોના વિષયવસ્તુ અને સામગ્રીને આવરી લે છે. આ, અલબત્ત, એક ભૂલભરેલી માન્યતા અને દલીલ છે કારણ કે શીખવાના સમય તથા પ્રયત્નોના સંદર્ભમાં તે આખરે બિનલાભકારક બને છે. ઉદાહરણ તરીકે, ભાષાના અભ્યાસક્રમના કિસ્સામાં ભાષાની પકડને કારણે શીખવાનો સમય બચે તેટલું જ નહિ પરંતુ સામાજિક વ્યવહારમાં તેનો રોજિંદા જીવનમાં સરળતાથી ઉપયોગ થઈ શકે છે, જેનાથી સામાજિક જૂથમાં, સમૂહ જીવન માટે તે દ્વારરૂપ સાબિત થાય છે. ભાષાકીય નિપુણતા માટેનો એક અભ્યાસક્રમ અનિવાર્યપણે જરૂરી છે.

આ વિભાગની ચર્ચાના અંતે તે ઉલ્લેખ કરવો જરૂરી છે કે *હર્બલ સ્પેન્સરે* તેમના "શિક્ષણ-બુદ્ધિજીવી, નૈતિક અને શારીરિક (1861)" નામના પુસ્તકમાં દલીલ કરી છે કે આત્મસંતોષ અને આનંદમયી જીવનની તૈયારી માટે નીચે દર્શાવેલ પાંચ પ્રકારના શિક્ષણલક્ષી અભિગમના આધારે અભ્યાસક્રમોના વિષયો તૈયાર થવા જોઈએ કે પસંદ થવા જોઈએ :

(1) આત્મ-સંરક્ષણને લગતી પ્રવૃત્તિઓ = આત્મ-સંરક્ષણ માટેની પ્રત્યક્ષ જોગવાઈઓ = શરીરશાસ્ત્ર.

(2) આત્મ-સંરક્ષણ સાથે અપ્રત્યક્ષ રીતે જોડાયેલી પ્રવૃત્તિઓ = આત્મ-સંરક્ષણ માટેની અપ્રત્યક્ષ જોગવાઈઓ = ગણિત, ભૌતિકશાસ્ત્ર, રસાયણવિજ્ઞાન, જીવવિજ્ઞાન, સમાજવિજ્ઞાન.

(3) આગામી પેઢીઓના શિક્ષણ તરફ દોરતી પ્રવૃત્તિઓ = માતૃત્વ તેમજ પિતૃત્વ માટેની તૈયારીઓ = વિકાસલક્ષી મનોવિજ્ઞાન.

(4) યોગ્ય સામાજિક-રાજકીય સંબંધોમાં મદદરૂપ કે સહાયરૂપ થતી પ્રવૃત્તિઓ = નાગરિકત્વની તૈયારીઓ = સમાજનો નાગરિક તેમજ પ્રકૃતિવિજ્ઞાન.

(5) વધારાના સમયમાં કરવાની પ્રવૃત્તિઓ = મનગમતી પ્રવૃત્તિઓ કરવા માટે અને રસયુક્ત કામગીરી માટેની જોગવાઈઓ = કળાઓ, ચિત્રકળા, કવિતા, સાહિત્ય વગેરે જેવી પ્રવૃત્તિઓ.

અહીં આપણે મજબૂત વિષય-પસંદગીમાં વ્યક્ત થતી સૂક્ષ્મ મૂલ્ય હાઈરાર્કી એટલે કે અધિશ્રેણી જોઈએ છીએ કે જે નકારી ન શકાય તેવો અમૂલ્ય દસ્તાવેજ છે. વધુમાં, જ્યારે આપણે ધ્યાને લઈએ છીએ કે આ મૂલ્ય-આધારિત દરખાસ્ત 75 વર્ષો પહેલાં પ્રસ્તુત કરવામાં આવી હતી ત્યારે તે ઘણી સૂચક જણાય છે તેમજ હાલની શૈક્ષણિક અંધાધૂંધી વધુ અસહ્ય વર્તાય છે.

સંગઠિત અને આયોજન-બદ્ધ અભ્યાસક્રમ

પ્રાથમિક અને માધ્યમિક શિક્ષણના અભ્યાસક્રમો જ્ઞાનનો સાર વ્યક્ત કરતા હોવા જોઈએ. જો આપણે વ્યક્તિગત બાબતનું વિભાજન અટકાવવા ઇચ્છતા હોઈએ તો તેમાં એક મધ્યવર્તી વિચાર ચોક્કસપણે ગઠિત થયેલો હોવો જોઈએ, જેથી કોઈ એક વ્યક્તિગત વિચારધારાનું વિભાજન થતું અટકાવી શકાય. જ્ઞાનની આ આયોજિત પદ્ધતિ ત્યારે જ આકાર લેશે જ્યારે અભ્યાસની ઘણી શાખાઓને, પૂર્વ અને પશ્ચિમમાં ભણાવવામાં આવતા વિષયોને અને પેટાવિષયોને કોઈ એક મધ્યવર્તી વિચાર સુધી પહોંચવાનું માધ્યમ ગણવામાં આવે.

ઘણા સમય સુધી આપણે આ શરૂઆતબિંદુની અવગણના કરી છે અને વિદ્યાર્થીઓ શાળામાં જે જ્ઞાન પ્રાપ્ત કરે છે. અથવા તો વાસ્તવિક જીવનમાં આ જ્ઞાનનો ઉપયોગ કરવાની અલ્પ તકો અથવા તો આવા ભાંગ્યા-તૂટ્યા જ્ઞાનનો અયોગ્ય ઉપયોગ કરવા સિવાય આપણે શું કરવાનું રહે છે ? આના લીધે આપણા સમાજમાં જ્ઞાનવૃદ્ધિ થઈ હોવા છતાં ગુનાઓના પ્રમાણમાં વધારો થયેલ શું જોવા નથી મળ્યો ? અયોગ્ય રીતે શિક્ષિત યુવાનોને કેટલાંક હિંસક કે બિભત્સ દશ્યોવાળી એક ફિલ્મ બતાવો તો જોવા મળશે કે આમાંના ઘણાખરા યુવાનો ફિલ્મની કથાના વિષયવસ્તુમાંથી માનવજીવનનો વક્ર દષ્ટિકોણ અને નરસાં પાસાં તેમજ વર્તનને જ પસંદ કરશે. આપણે ચોક્કસપણે માનવજાતના

આનંદ અને આનંદમય જીવનના મધ્યવર્તી દૃષ્ટિબિંદુને પ્રગટ કરી શકે તેવું શિક્ષણ લાવવું રહ્યું.

માનવજીવનમાં આનંદ અને સુખને એક ધ્યેય તરીકે જોવામાં આવે છે અને વધુમાં જ્યારે સુખને લાભાલાભ, સુંદરતા અને સારાપણાનાં મૂલ્યો ઉપાર્જિત કરતા જીવનના પરિણામના સરવાળા તરીકે જોવામાં આવે છે ત્યારે શિક્ષણ એ વિદ્યાર્થીઓને આ ત્રણ દિશાઓ તરફ મૂલ્યાંકનલક્ષી પ્રવૃત્તિઓમાં રોકવા જ રહ્યા. શિક્ષણજીવનમાં એક પદ્ધતિસરનો અભિગમ પૂરો પાડવો જ રહ્યો. પ્રત્યેક વ્યક્તિ જીવનમાં સલામત રીતે શાંતિપૂર્ણ રીતે અને પદ્ધતિસર આગળ વધવા માંગે છે અને અહીંઆ શિક્ષણ આપણા જીવનમાં એક યોગ્ય ભૂમિકા પૂરી પાડે છે. બાળકોને તેમના શિક્ષણ દરમિયાન એવું જ્ઞાન આપવું જોઈએ કે તેઓ સ્નાતક કક્ષાનો અભ્યાસ પૂર્ણ કરે (જે તેમની અભ્યાસ યાત્રાનું વિરામ ગણી શકે) ત્યારે તેઓ જે ભણી ચૂક્યા છે તે અભ્યાસક્રમને યાદ રાખી શકે અને તેનો ચિતાર મેળવી શકે. તેમનો શિક્ષણકાળ અર્થપૂર્ણ હોવો જોઈએ. ઉચ્ચ-શિક્ષણ દરમિયાન તેમના અભ્યાસક્રમો બધી બાબતોને તેમના માટે સુસંગત બનાવે તેવા હોવા જોઈએ. તેઓ સમજી શકે તે માટે અભ્યાસનાં બધાં તત્વો એકબીજાં સાથે કેવી રીતે બંધ બેસે છે તે વિદ્યાર્થીઓ સમજી શકવા જોઈએ. આમ, ઉચ્ચ અભ્યાસ દરમિયાન વિદ્યાર્થીઓ પાસે સંપૂર્ણ અભ્યાસક્રમના માળખાનો સંપૂર્ણ ચિતાર હોવો જોઈએ.

બાલ્યકાળ દરમિયાન વિદ્યાર્થીઓ તેમના ધ્યેય પ્રત્યે વિચારી શકે, શાળાએ જવાનું પ્રયોજન સમજી શકે, તેઓ ક્યાં મૂલ્યોનું સર્જન કરી રહ્યા છે તે સમજી શકે તેવા વિચારોનું એક તંત્ર શિક્ષણે પૂરું પાડવું રહ્યું. આ જેટલું જરૂરી છે તેટલું જ શક્ય પણ છે. આનું પ્રયોજન માનવજીવનનો એક સુસંગત દૃષ્ટિકોણ વિદ્યાર્થીઓ મેળવી શકે તે છે. શું શિક્ષણ ધન અને મિલકત માટે કે પ્રતિષ્ઠા કે પદ માટે જ મેળવવામાં આવે છે ? શું આ કોઈ એક વ્યક્તિ દ્વારા કે સામૂહિક જીવન દ્વારા પ્રાપ્ત થઈ શકે ?

જીવનમાં જ્યારે આવા હેતુઓને ઓળખી પાડવામાં આવે છે ત્યાર પછીનું કદમ એ છે કે દરેક વિદ્યાર્થીએ તેના જીવનની સરખામણી અન્યોની સાથે કરવી જોઈએ. વિદ્યાર્થીઓ જેવું જીવન જીવતા હોય તેને ઉત્તરોત્તર સ્પર્શે તેવા અભ્યાસક્રમ બનાવવામાં આવે તો જ તે જીવન-અભ્યાસક્રમ બને. ફક્ત ત્યારે

જ આપણે શિક્ષણમાંથી સાચો આનંદ મેળવી શકીએ.

તો આપણે આની અનુભૂતિ કેવી રીતે કરીશું ? આ જવાબદારી કોની છે ? હાલ પૂરતું આ બાબતો કોણ આયોજન કરે છે તે ધ્યાને ન લઈએ તો પણ આ કામગીરી રાજ્ય કે પ્રશાસન દ્વારા તૈયાર થયેલ પાઠ્યપુસ્તકોમાંથી સામગ્રી તૈયાર કરીને શિક્ષક દ્વારા તેને રજૂ કરવામાં આવે છે તે જ સત્ય છે. વિદ્યાર્થીઓને આના લીધે બળજબરીપૂર્વક માહિતીનું પ્રદાન કરી શકાય છે. અહીંઆ આપણે એવા શિક્ષકોની જરૂરિયાત જોઈ શકીએ છીએ કે જેઓ આ વિચરધારાઓને અસરકારક રીતે શીખવી શકે. આથી શિક્ષકપસંદગીમાં ઊંચા માપદંડો અને સુધારાત્મક શિક્ષણપદ્ધતિની જરૂરિયાત છે. હાલની વાસ્તવિકતા અને આ વિચારધારા વચ્ચે મોટું અંતર છે અને આના માટે ઘણી સમસ્યાઓ ઉદ્‌ભવશે તે કહેવાની જરૂર નથી.

સામાન્યતઃ સુખપ્રાપ્તિના સાધન તરીકે નિર્ધારેલા અભ્યાસક્રમોનો ત્રણ તબક્કામાં સમાવેશ કરી શકાય. (1) નીચી કક્ષાની મૂલ્યાંકન પ્રવૃત્તિઓ કે જેમાં વિશેષ સજાગતા કે જ્ઞાનની જરૂર હોતી નથી, તેનું સંચાલન કરતા અભ્યાસક્રમો (2) વસ્તુઓને તેમના મૂલ્યના હિસાબે સમજવાની પ્રક્રિયા દ્વારા ઉચ્ચ પુનર્મૂલ્યાંકન કરવામાં મદદગાર થતા અભ્યાસક્રમો (3) પ્રયોજિત મૂલ્યરચનામાં અંતિમ પ્રત્યાગમનબિંદુ તરીકે માર્ગદર્શક અભ્યાસક્રમો. આ રીતે જ આપણે અભ્યાસક્રમને એકસૂત્રિત કરી તેના એકે એક તત્ત્વને ભેગ કરી એક આખું પદ્ધતિસરનું તંત્ર ઊભું કરી શકીએ છીએ.

આ ઉદ્દેશ તરફ આપણે આગળ વધી ચૂક્યા છીએ કારણ કે શિક્ષણ પાસેથી શું અપેક્ષા રાખવામાં આવે છે તેના વિશે એકબીજા સાથે અસહમત નથી. આપણે ઘર તરીકે ઓળખાતી જગ્યાના સામાજિક અને કુદરતી વાતાવરણ અને સમાજ સાથે સુમેળપૂર્ણરૂપે જીવવા માટેનાં મૂલ્યો પ્રાપ્ત કરીને માનવ તરીકેનું આપણું જીવન પૂર્ણ કરીએ છીએ. અર્થાત્ આપણા અંગત કુદરતી ઝોક અનુસાર લાભ, સારાપણું અને સુંદરતાનાં મૂલ્યો રચીએ છીએ અને આપણા સમાજની સંસ્કૃતિને તે આપીએ છીએ. જો શિક્ષણ વિદ્યાર્થીઓને આ અનુભૂતિ તરફ વાળે તો તેણે મૂલ્યની રચના કરતા શિક્ષણ વિશેની આપણી અપેક્ષાને સંતોષી કહેવાય.

કોઈ એક સુઆયોજિત માળખું ધરાવતા અભ્યાસક્રમમાં દરેક અભ્યાસક્રમનું

એક સહાયક કાર્ય હોવું જોઈએ અને દરેક અંગત ઉદ્દેશ તેને સુસંગત અભ્યાસક્રમ હોવો જોઈએ. આથી દરેક અભ્યાસક્રમની ઉદ્ભવયાત્રા વિશે જાણ્યા વિના ફક્ત તેમની વિશાળ સંખ્યાને અનુલક્ષીને આપણે આ અભ્યાસક્રમોને દૂર કરવા ન જોઈએ. તે જ રીતે પ્રત્યેક અભ્યાસક્રમની લાક્ષણિકતા અને વિશેષ હેતુને લીધે દરેક અભ્યાસક્રમને તેનું અલગ અસ્તિત્વ ઊભું કરવાની પરવાનગી આપવી ન જોઈએ. જો કંઈ પણ હોય તો તે આજના અભ્યાસક્રમની સમસ્યા આ જ છે – ખુદથી વિભાજિત પામેલું અંગ.

આથી આપણે દરેક અભ્યાસક્રમને યોગ્ય સ્વતંત્રતા કેવી રીતે આપી શકીએ તેમજ અચોક્કસ રીતે તેનું વિભાજન થવાની પ્રક્રિયા ઉપર દેખરેખ કેવી રીતે રાખી શકીએ ? આ હેતુસર સ્વાયત્તતાને જીવનનાં મૂલ્યોનું સિંચન કરતા અભ્યાસક્રમોનાં ત્રણ મોટા જૂથોમાં વહેંચી શકીએ. આ એ જ્ઞાનનાં ક્ષેત્રો છે જે વિદ્યાર્થીઓએ જો તેઓ તંદુરસ્ત અને પ્રગતિશીલ રહેવા ઇચ્છતા હોય અને અંગત ધ્યેયોની પ્રાપ્તિ માટે આગળ વધવા ઇચ્છતા હોય તો તેમણે પ્રાપ્ત કરવા જ રહ્યાં.

અભ્યાસક્રમોનાં આ ત્રણ અંગભૂત ઘટકો માનવજીવનના કાયદાની સ્થાપના માટેની ચાવી ગણી શકાય. જ્ઞાનની પૂરક વ્યવસ્થા તરીકે તેમને ત્રિપક્ષી માળખામાં નીચે મુજબ વિભાજિત કરી શકાય :

(1) પ્રાકૃતિક નિયમનું જ્ઞાન : પ્રાકૃતિક નિયમનું જ્ઞાન અને સમજ કેળવતું વિજ્ઞાન અને તેની પ્રયોજિત પ્રૌદ્યોગિકીઓ.

(2) સામાજિક કાયદાનું જ્ઞાન : નીતિવિજ્ઞાન, ઇતિહાસ, ભૂગોળ અને અન્ય વિષયો જે સામાજિક કાયદાઓ અને તેના ઉપયોગ વિશે આદર ધરાવતા હોય.

(3) કુદરત અને માનવજાત સાથે સંબંધકર્તા મૂલ્યોનું જ્ઞાન : વ્યક્તિના આંતરિક જીવનમાં ઉપાર્જિત થયેલ મૂલ્યોને વ્યક્ત કરતા રસ્તાઓને પદ્ધતિસર આવરી લેવા.

(ક) શારીરિક પ્રવૃત્તિ જેવી કે રમતગમત, શારીરિક શિક્ષણ, નૃત્ય વગેરે દ્વારા પ્રત્યક્ષ અભિવ્યક્તિ.

(ખ) ત્રિપરિમાણીય રચનાત્મક અભિવ્યક્તિ : હસ્તકલા જેવા વિષયોમાં ઉત્પાદનલક્ષી અભ્યાસક્રમો.

(ગ) દ્વિપરિમાણીય રચનાત્મક અભિવ્યક્તિ : નકશા-લેખન,

ચિત્રકળા, લેખન વગેરે.

(ઘ) ભાષાકીય અભિવ્યક્તિ જેમાં :

(1) દશ્ય-કંઠ્ય જ્ઞાન અને કૌશલ : ભાષણ, ગાન અને અભ્યાસક્રમ સાથે સંકળાયેલ અન્ય બાબતો.

(2) દશ્ય-સંકેત જ્ઞાન અને કૌશલ :

(ક) લેખન, જોડણી, વાચન વગેરે

(ખ) આંકડા, અંકગણિત વગેરે

(ગ) સંગીતની ધૂનો અને ભાષા તથા સંગીત-વાચન.

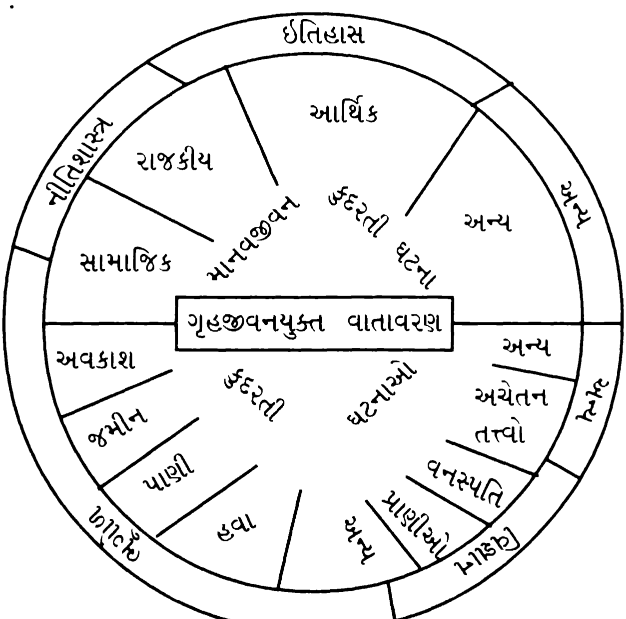
ઉપર્યુક્ત પૈકી પ્રત્યેક વિષય કોઈ એક હેતુસર પસંદ કરવામાં આવેલ છે અને દરેક પૂરકરૂપે કાર્ય બજાવે છે. ભૌતિક સંવેદનાઓની યોગ્ય સમતોલા વિકસાવવા અને સહાય કરવા કામ કરે છે. ફક્ત રજૂઆત ખાતર વિષયો ઓછા કરવા અથવા તેમને ભેગા (એકરૂપ) કરવાથી આ વિષયોની સંભવિત શક્તિઓ અને ક્ષમતાઓની સમગ્ર શ્રેણીમાંથી પાંચ કે તે પૈકીની કોઈ એક ઇન્દ્રિયો કપાઈ જવાની શક્યતા રહે છે.

અભ્યાસક્રમનું સંગઠિત, કેન્દ્રીય માળખું વિદ્યાર્થીઓને, વિવિધ વિષયોને તેમને એકઠા કરવાના ઉદ્દેશ્યથી આવરી લેવાના સૌથી સસ્તાં સાધનો વિદ્યાર્થીઓને પૂરા પાડવાનો વધારાનો લાભ ધરાવે છે. અર્થાત્ આધુનિક યુગની માનસશાસ્ત્રની એ માન્યતા સાથે સુસંગત રહીને. કે જે એ વ્યક્ત કરે છે કે જ્ઞાનની અટકાયત અને તેનું સંસ્મરણ વિચારોને ભૂમિગત કરીને વિચારોને અમલમાં મૂકીને જ્ઞાનને વધુ કાર્યક્ષમ બનાવી શકાય છે. આપણા મગજમાં વિહરતા હજારો વિચારો પૈકી, કોઈ બાબતનું સંસ્મરણ કે સ્ફુરણા અનાયાસ રીતે ન થતાં, જોડાણનાં ચોક્કસ બિંદુઓ તરફ નિર્ધારિત ક્રમે જ થાય છે. આથી જીવનમાં ઉપયોગી સાબિત થવા આપણે યોગ્ય સમયે યોગ્ય વિચારને મગજમાં લાવી શકીએ છીએ – જો આપણી વિચારધારા યોગ્ય રીતે જોડાયેલ હોય તો આ દૃષ્ટિકોણથી, માનવીય બુદ્ધિનાં અપાર સ્તરો તેમના વિચારોની એકરૂપ અને સંગઠિત નિકટતાના પ્રમાણ ઉપર ખૂબ આધાર રાખે છે અને જો આટલું સ્વીકારવામાં આવે તો દરેક માટે તે જોવું સરળ બને છે કે જો તેમની પ્રયુક્તિઓ ઉપર છોડવામાં આવે તો વિચારોનું આવું તંત્ર સ્વતંત્ર રીતે સક્ષમતાપૂર્વક પોતાને આયોજિત કરી શકતું નથી.

તદનુસાર, જો વિવિધ વિષયો શિખવવામાં સભાનપણે અને સળંગ પ્રયાસો ઉદ્‌ગમ બિંદુઓ તથા ગૃહ વાતાવરણમાં પ્રત્યક્ષ નિરીક્ષણો તરફ રજૂઆતોનાં

તારણો ભેગા કરવા માટે કરવામાં આવે તો બાળકો શાળાકામ દરમિયાન ઉત્તેજનની જે ધારા મેળવે છે તે ધારામાંથી એક અવિરત અને આંતર-સંકલિત અને જોડાયેલ જ્ઞાનની શાખા, એક એવી જ્ઞાનની પદ્ધતિ કે જે આપણી આસપાસના વિશ્વમાં ઉદ્ભવીને પૂર્ણ થાય છે. આમ કરવામાં આપણે વિદ્યાર્થીઓ ઉપર જ્ઞાન લાદતા નથી પરંતુ તેમને તેમની પોતાની માનસિક જ્ઞાનવર્ધક પ્રથાઓ વિકસાવવામાં મદદ કરીએ છીએ. દરેક વિદ્યાર્થી આ રીતે તેનો પોતાનો નિપુણ ગ્રંથપાલ બને છે, જે જ્ઞાનનું ગ્રંથાલય તેની રીતે વિકસાવવામાં પદ્ધતિનો ઉપયોગ કરે છે. સમૂહ શિક્ષણનો એક મુખ્ય આધાર અથવા તો માપદંડ આપણે અહીં ઓળખી શકીએ અથવા તો તારવી શકીએ છીએ, એટલે કે વિદ્યાર્થી પાસે ઉપલબ્ધ જ્ઞાનની શાખા દરેક તબક્કે સંપૂર્ણપણે તથા સંયોજિત રીતે જોડાયેલી હશે અને છેલ્લા સુધારા-વધારા અગાઉના સ્થાપિત ગૃહ-વાતાવરણલક્ષી અભ્યાસક્રમને વૃક્ષની જેમ વધારાની શાળાઓના મૂળ આધાર તરીકે ગણીને કે તે મુજબ સ્વીકારી શકે છે.

નીચેના ડાયાગ્રામમાં જોવા મળે છે તે રીતે, વિકસતા અભ્યાસક્રમોમાં ગૃહલક્ષી વાતાવરણનો અભ્યાસક્રમ મુખ્ય કેન્દ્રીય મહત્ત્વ ધરાવતો હોવો જોઈએ :



અભ્યાસક્રમ વહેંચણીની આ એક જ શક્ય યોજના છે. મહત્ત્વની વાત એ છે કે દરેક સમયે દરેક વિષયોને અહીં સરખું અને સમાન મહત્ત્વ આપવામાં આવે છે. સૂચનાનો પ્રાથમિક ઉદ્દેશ્ય મૂળભૂત માનસિક શક્તિઓના વિકાસનો હોઈ, જથ્થા ઉપર નહિ પરંતુ માહિતીના સમતુલન તેમજ વિષયોની સમતુલા પર ભાર મૂકવામાં આવે છે. આ સમતુલન મેળવવા ઘણી યોજનાઓ મૂકવામાં આવેલી છે જે પૈકીની મોટાભાગની યોજનાઓએ ધર્મ જેવા કોઈ એક વિષયને પસંદ કરીને, અથવા કેટલાક વિષયોમાંથી નીચોવીને કે અર્ક લઈને અભ્યાસક્રમના હાર્દરૂપ એક નવો વિષય સંકલિત કરીને આમ કરેલું છે. પરંતુ આ દરેક યોજનામાં સમસ્યા છે. મે નોંધ્યું છે કે જ્યારે એક કરતાં વધુ વિષયોને એકઠા કરીને અભ્યાસક્રમના એકસૂત્રિત તત્ત્વ તરીકે તેમનો ઉપયોગ કરવાનું ઉદ્ભવે ત્યારે વસ્તુ મુશ્કેલ બને છે. બાળકો માટે વસ્તુઓ જોડીને જ્યારે વિદ્વાનો તેમની પોતાની માન્યતાઓને યોગ્ય ઠરાવવાનો ગમે તેટલો પ્રયાસ કરે તો પણ વાસ્તવિકતા એ છે કે અવ્યક્ત કલા અને વિચારો બાળકોના દિમાગમાં બેસતી નથી. આમ, અર્થપૂર્ણ અને અસરકારક અભ્યાસ-કાર્યક્રમો વિકસાવતી દરેક આવી યોજનાઓ એક સમયે અતિ સફળ રહી છે, પરંતુ ક્રમશઃ લાંબા ગાળાના કોઈ સુધારાઓ શિક્ષણ-પદ્ધતિ કે નીતિમાં લાવ્યા વિના અદૃશ્ય થઈ ગઈ છે.

પાયાના અભ્યાસક્રમના વિષયો સંકલિત કરવાના વધુ યથાયોગ્ય માર્ગ તરીકે ગૃહલક્ષી વાતાવરણના અભ્યાસક્રમનો વિચાર મને આ નિરીક્ષણોને લીધે મળ્યો છે. ઉપર્યુક્ત પૈકીના કેન્દ્રીય વિષયવસ્તુને બળજબરીપૂર્વક લાદી દેવાને બદલે-કે જે તરફ બાળકો રસ દાખવતાં નથી–મને જણાયું કે શરૂ કરી શકાય તે માટે બાળકો પાસે મૂળભૂત સામગ્રી અને વિચારો તો ક્યારનાય છે જ. જો શિક્ષણવિદોએ મૂર્ત તથા અમૂર્ત એવી બન્ને વસ્તુઓ લેવાની હોય કે જે સાથે બાળકોએ તેમના ગૃહ-વાતાવરણમાં પરિચિત થવાનું હોય–જે એક બચી ન શકાય તેવું ઉત્તેજન છે–અને અન્ય તમામ સામગ્રીને તે ચીજવસ્તુઓ સાથે જોડવાની હોય, તો પરિણામ ખૂબ જ સ્વાભાવિક હશે અને તે જોડી શકાય તેવી સૌથી અસરકારક યોજના હશે તેમ હું કલ્પી શકું છું. અભ્યાસક્રમ તંત્રનું આ ભાવિ હું જોઉં છું.

ઉપસંહાર

એક તાત્ત્વિક મૂલ્યાંકન

જાપાનમાં ત્સુનેસાબુરો માકીગુચીની સોકા ગાક્કાઈ (મૂલ્યોના સર્જન ને સમર્પિત બુદ્ધપંથનું સંગઠન)ના સ્થાપક તરીકેની ઓળખના કારણે, એક શિક્ષક, શિક્ષણના તત્ત્વચિંતક અને શિક્ષણસુધારક તરીકેના તેમનું જીવનભરનું કાર્ય વિસરાઈ જાય છે તે વિધિની વક્રતા છે. પ્રોફેસર ડાયલી બેપલે આ ગ્રંથમાં માકીગુચીના શિક્ષણના કેન્દ્રવર્તી સિદ્ધાંતો અને સૂચિત સુધારા તેમના જીવનકાર્યનાં અત્યંત નોંધપાત્ર પરિણામો પ્રત્યે ધ્યાન દોરવા માટે પ્રો. ડાયલી બેપલેએ માકીગુચીના શિક્ષણના કેન્દ્રવર્તી સિદ્ધાંતો અને સૂચિત સુધારા આ ગ્રંથમાં રજૂ કર્યા છે.

માકીગુચીના વિચારો સમજવા માટે પરિશ્રમના વાચકોને સંસ્કૃતિભેદ બાધારૂપ નહીં બને તે તેઓ માટે સાનંદાશ્ચર્યની વાત છે. જાપાનીઝ સમાજનાં દૂષણોનું મુખ જાપાનીઝ શિક્ષણની ક્ષતિઓમાં રહેલું છે. તેવા માકીગુચીના મંતવ્યનું પ્રતિબિંબ આજે અમેરિકા અને અન્ય પાશ્ચાત્ય રાષ્ટ્રોમાં સ્પષ્ટપણે દેખાય છે. તેમના દ્વારા સૂચિત સુધારા અમુક કિસ્સામાં ઉદામવાદી હોવા છતાં પાશ્ચાત્ય સંસ્કૃતિના પાયામાં પડેલી સમજણ તેમાં દેખાઈ આવે છે. માકીગુચી સૉક્રેટિસ, પ્લૅટો અને એરિસ્ટૉલના અદ્વૈતવાદી તત્ત્વજ્ઞાનના માનવજીવન, વ્યક્તિત્વવાદ, સાત્ત્વિક વિકાસ અને યોગ્ય જીવનના વિચારો પર કાર્ય કરે છે. માકીગુચીના કાર્યની આજની શાસ્ત્રીય સમજને હાથવગી રાખવાની આપણી સજાગતા સહિત તેના વિષયોની ગહનતા અને ટકાઉપણાને લઈ હું માકીગુચીના વિચારોના મૂળને સુસ્પષ્ટ કરવા પ્રયત્ન કરીશ.

માકીગુચી જેને ગેરશિક્ષણના સીધા કે આડકતરા પરિણામ જેવા જાપાનીઝ સમાજમાં દૂષણો ગણે છે તેના વિશે વિચારણા કરીએ :

જાપાનીઝ લોકો સારા જીવનમાં ભૌતિક સુખોને પ્રાધાન્ય આપે છે; 'આનંદ' અથવા 'સુખશાંતિ' ને અહમ્‌વાદ અને સંપત્તિવાદની દૃષ્ટિ એ મૂલવવામાં આવે છે. ''પોતાના હક્કો માટે દાવો કરનારા પરંતુ તે હક્કો

સાથે સંકળાયેલી પોતાની ફરજોની અવગણના કરતા લોકો''ની વધતી જતી સંખ્યા.

મૂલ્યો અને મૂલ્યાંકનને વ્યક્તિની અંગત ચિંતાનો વિષય ગણવામાં આવે છે જેના માટે કોઈ પણ પ્રકારનું શિક્ષણ જરૂરી નથી; એક વ્યક્તિનું મૂલ્યાંકન બીજા કોઈ પણ વ્યક્તિના મૂલ્યાંકન જેટલું જ નક્કર છે તેવું મનાય છે.

ચારિત્ર્ય-વિકાસને જીવનનાં લક્ષ્યો સાથે સ્નાનસૂતકનો પણ સંબંધ નથી તેમ માની તેની અવગણના થાય છે અથવા તો તેને માત્ર રાષ્ટ્રવાદી વફાદારીઓની તાલીમ છે તેવો સંકુચિત દૃષ્ટિકોણ છે.

શીખવાની પ્રક્રિયાને શાળાના ખંડ સાથે સાંકળી દેવામાં આવે છે અને જીવનનાં વીસ કે પચ્ચીસ વર્ષ પછી શીખવવાની પ્રક્રિયાની મહદ્અંશે અવગણના જ થાય છે.

માકીગુચીએ નીચે દર્શાવેલી વ્યાધીઓનું પગેરું શૈક્ષણિક પદ્ધતિમાં જ કાઢ્યું છે :

સમગ્ર શિક્ષણપદ્ધતિ પરીક્ષાના મૂલ્યાંકનથી સંપાદિત વાસ્તવિક જ્ઞાનની કક્ષાના પ્રાથમિક ધોરણ પર જ આધારિત રહી કાર્યરત છે.

શિક્ષણમાંના ફરજિયાતપણાને લીધે બાળકોનો શીખવાની પ્રક્રિયા માટેનો લગાવ સામાન્ય રીતે તેઓ યુવાકાળમાં પ્રવેશે ત્યાં સુધીમાં સાવ ઓછો થઈ જાય છે. શીખવાની ક્ષમતા ન હોવી તે જન્મજાત ખામી છે, જ્યારે ગેરશિક્ષણને કારણે આવી અનેક ખામીઓ જન્મે છે.

શૈક્ષણિક કાર્ય વધુ પડતી એકરૂપતા અને વધુ પડતી સ્વતંત્રતા જેવાં બે અતીવ ધ્રુવો વચ્ચે સપડાઈ ગયું છે.

એક સાથે બારથી સોળ વર્ષો સુધી સતત અભ્યાસની ઔપચારિક શિક્ષણપદ્ધતિ યુવાનોના થનગનાટ સાથે તથા વિશ્વ સાથેના તેમના સીધા સંપર્કની તેમની ઉત્સુકતા સાથે સુસંગત નથી. ડિપ્લોમા કે ડિગ્રી મેળવ્યાની સાથે વ્યક્તિનું ભણતર પૂર્ણ થઈ જાય છે તેવી માન્યતા ઊભી થતી હોવાથી એક સાથે અભ્યાસ પૂર્ણ કરવાની પદ્ધતિ જીવનભરના શિક્ષણના ઉદ્દેશને હાનિ કરે છે.

પ્રવર્તમાન શિક્ષણપદ્ધતિઓ પ્રાથમિક અને માધ્યમિક શિક્ષણ સાથે નાતો ન ધરાવતા હોય તેવા વિદ્વાનો અને સંશોધકોની પાસેથી ઉદ્ભવેલી છે; શિક્ષણ અને શિક્ષણવિદો વચ્ચેની આ ખાઈના પરિણામે શિક્ષણપદ્ધતિ શાળાખંડમાં ઉપયોગ કરવા માટે મહદ્ અંશે ગેરલાયક છે.

માકીગુચી જો આપણને આપણી સ્થિતિનું ભાન કરાવતા હોય તો તેના સૂચિત સુધારા સાથેના સંપર્કના મુદ્દા આપણને મળી ગયા છે. પ્રથમ તો હું કેન્દ્રવર્તી અને નોંધપાત્ર મુદ્દાઓ ગણાવીશ અને પછી તેઓને પરસ્પર સાંકળી તેની તાત્ત્વિક સમજ વિશે વાત કરીશ.

શાળાના ખંડમાંના અભ્યાસને તમામ તબક્કે અર્ધા દિવસ જેટલું મર્યાદિત રાખવાનો માકીગુચીની પ્રસ્તાવ સૌથી વધુ નોંધપાત્ર છે. શાળાના ખંડ અને વિશ્વનું સાયુજ્ય યોજવાનો તથા શિક્ષણકાર્યમાં સમાજ અને ઘરને સંપૂર્ણ ભાગીદારી આપવાનો હેતુ આમાં સમાયેલો છે.

ઉપરોક્ત બાબત સાથે સંકળાયેલા ઔપચારિક શિક્ષણે વિદ્યાર્થીઓના માનસની ચિંતા કરવાને બદલે સમગ્ર વ્યક્તિની ચિંતા કરવી પડશે. શિક્ષણે ખાસ કરીને સારા નૈતિક ચારિત્ર્યના ઘડતરની જવાબદારી સ્વીકારવી પડશે. આ માટે યુવાનોની મૂલ્યોની માન્યતા, મૂલ્યાંકન અને છેલ્લે મૂલ્યઘડતરની ક્ષમતાના પાલનમાં તથ્ય તથા સત્ય સાથેની આગોતરી ચિંતા ઉમેરવી પણ જરૂરી છે. મૂલ્યાંકનમાં અભિન્ન સંવેદનશીલ તત્ત્વો હોવાથી લાગણીઓના શિક્ષણનો સમાવેશ જરૂરી બને છે. લાગણી માત્ર અનુભવની વસ્તુ છે તે શીખવી શકાતી નથી તેવી સર્વસામાન્ય ધારણા, માની લેવાયેલા મૂલ્ય-મુક્ત શિક્ષણ અને તેની ચારિત્ર્ય-વિકાસની અવગણનામાંથી જન્મેલી ભૂલો છે. એરિસ્ટૉટલના માનવા પ્રમાણે સાચી વસ્તુઓમાંથી આનંદ મેળવતા શીખવું તે શિક્ષણનો ઊંડાણભર્યો હેતુ છે. શિક્ષકો પ્રાથમિક રીતે માહિતી પૂરી પાડનારા જ નહી પરંતુ વિદ્યાર્થીઓના સ્વશિક્ષણની શરૂઆતને મદદરૂપ માર્ગદર્શક હોવા જોઈએ. તેઓએ "તથ્યો શોધવાનું કાર્ય પુસ્તકો પર છોડી અને વિદ્યાર્થીઓના સ્વઅભ્યાસના અનુભવ માટેના સહાયક"નો ભાગ ભજવવો જોઈએ. શિક્ષણનું પાયાનું તત્ત્વ વિદ્યાર્થીઓની પોતાની રુચિ છે તે વાતને માન્યતા મળવી જ જોઈએ. રુચિને દિશા આપી શકાય છે, અન્યત્ર વાળી શકાય છે, કેન્દ્રિત કરી શકાય છે, પરંતુ તેને કદી અવગણવી કે દબાવી દેવી જોઈએ નહીં. એક અમેરિકન શિક્ષકે કહેલી આ ટચૂકડી વાતથી આ મુદ્દાની અગત્યતા ફલિત થાય છે. આ વાત વિશ્વવિદ્યાલયના શિક્ષણને લગતી છે, પરંતુ આપણે જોઈ શકીશું કે આ જ વાત પ્રાથમિક અને માધ્યમિક શિક્ષણને વધુ લાગુ પડે છે.

થોડાં વર્ષો પહેલાં મારે ગણિતના અભ્યાસક્રમમાં પાઠ્યપુસ્તક તરીકે પીટોલોમીનું 'આલ્માજેસ્ટ' પુસ્તક ભણાવવાનું બનેલું. ધ્રુવની આસપાસના સ્થિર તારાઓના દૈનિક પરિભ્રમણ, ગ્રહોના ભ્રમણ અને સૂર્યોદયની સ્થિતિમાં થતા

પરિવર્તન જેવા નરી આંખે જોઈ શકાતી તારામંડળની હલચલથી વિદ્યાર્થીઓ પરિચિત હશે જ તેવું માની લઈ મેં તેના વિશેના પીટોલેમીના ખુલાસા સમજાવવા માંડ્યો. મારા વિદ્યાર્થીઓ જો આપણા કરતાં ઓછા શહેરી વાતાવરણમાં રહ્યા હોત તો તેમને આ બાબતો વાસ્તવમાં જોવા મળી હોત પરંતુ તેઓમાંના એક પણ વિદ્યાર્થીએ આ ઘટનાઓ જોઈ નથી તેવું મને લાગ્યું.

આવી કોઈ ઘટના ઘટે છે તેવી પણ જાણ નહોતી એવા વિદ્યાર્થીઓને મેં સૂર્ય, પૃથ્વી, તારાઓના પરિભ્રમણ વિશે વિગતવાર માહિતી આપી. મારો આ અનુભવ ઘણો આઘાતજનક રહ્યો અને ત્યારબાદ હું ખુલાસા કે માહિતી આપતાં પહેલાં તે માહિતી કે ખુલાસા કરવા શા માટે જરૂરી છે તેની સમજ આપવાની કાળજી હંમેશાં રાખું છું.

શિક્ષણે સામાજિક જાગૃતિ અને સામાજિક હિતો સાથેનું તાદાત્મ્ય ઉત્પન્ન થાય તેવા પ્રયત્નો કરવા જોઈએ. ''સમાજના સભ્યોને તે જ સમાજના સર્જનાત્મક ભાગીદાર બનાવે તે માટે જરૂરી વ્યક્તિગત ચારિત્ર્ય'' વિકસાવવા શિક્ષણે પ્રયત્ન કરવો જોઈએ. સ્વતંત્રવાદ કે વ્યક્તિવાદ અગત્યનો છે, પરંતુ અહમ્‌વાદી રીતે નહીં, પરંતુ દરેક વ્યક્તિ કેવા પ્રકારનું સામાજિક યોગદાન આપે છે તેના ધોરણથી તેનું ઘડતર થવું જોઈએ.

સામાજિક જાગૃતિને અપાતા પ્રાધાન્યના પ્રકાશમાં ઘર જેવું વાતાવરણ ધરાવતા અભ્યાસક્રમો એટલે કે એકીકરણની ભૂમિકા તરીકે સ્થાનિક સમાજનો સ્થળ પર જ તથા શાળાખંડમાં અભ્યાસથી પ્રાથમિક શિક્ષણ શરૂ થવું જોઈએ. માકીગુચી એવી દલીલ કરે છે કે બાળકો માટે એકતાની આ ભૂમિકા તટસ્થ હોવાથી લાદવામાં આવતી અખંડિતતાની પૃથક્ ધારણા કરતાં વધુ સ્વીકારવા-લાયક છે.

ઇંગિત સુધારાઓમાં માધ્યમિક અને ત્રીજા તબક્કાના સુધારાનાં લક્ષણો રહેલાં છે, પરંતુ સુધારાઓને જેમાંથી બળ મળે છે તે વૈચારિક માળખા તરફ વળવું વધુ લાભદાયી રહેશે. અગાઉ દર્શાવ્યા મુજબ ચાવીરૂપ સમજણને માનવના સ્વભાવ, વ્યક્તિના સ્વભાવ, લાયક જીવનનું બંધારણ શાનાથી થાય છે તે પ્રશ્ન અને સારા વિકાસની પ્રકૃતિ સાથે સંબંધ છે. હું માકીગુચીના ડહાપણ અને ગહનતાના ટેકામાં સૉક્રેટિસ, પ્લેટો અને એરિસ્ટૉટલ તથા તેઓના આજ સુધીના ઉત્તરાધિકારીઓના પાશ્ચાત્ય તત્ત્વજ્ઞાનની આ અદ્વૈતવાદી શૈલી તરફ ધ્યાન દોરીશ.

પરંતુ માકીગુચીનું તત્ત્વજ્ઞાન આ સ્રોતોમાંથી સીધું ઊતરી આવેલું નથી તે બાબત પ્રત્યે ધ્યાન દોરવું આવશ્યક છે. તેમનું આ તત્ત્વજ્ઞાન પોતાના જ પ્રતિબિંબ અને જાપાનની શાળાના વિદ્યાર્થીઓને ભણાવવાના અન્યોના અનુભવ પરથી વિકસ્યું છે. જાપાનીઝ વિચારસરણી અને સંસ્કૃતિ યુરોપ અને યુનાઈટેડ સ્ટેટ્સથી આયાત કરેલી નહીં પરંતુ જાપાનીઝ જ હોવી જોઈએ તેવા માકીગુચીના આગ્રહના કારણે આ વાત પર સૌ પ્રથમ ભાર મૂકવો જરૂરી છે. વધુમાં પ્રાથમિક અને માધ્યમિક શિક્ષણના વ્યવસાયથી દૂર હોય તેવા વિદ્વાનોએ પ્રસિદ્ધ કરેલા શિક્ષણના તત્ત્વજ્ઞાનનો સમાવેશ કરવા જે સંઘર્ષ કરવો પડે છે તેનાથી જાપાનીઝ શિક્ષણ કમજોર પડતું જાય છે તેવા માકીગુચીના તારણની આપણે નોંધ લીધી જ છે. માકીગુચીના વિચારોનું પગેરું પ્રાચીન સ્રોતોમાં શોધવાને બદલે એક તરફ સૉક્રેટિસ, પ્લૅટો અને એરિસ્ટૉટલ તથા બીજી તરફ માકીગુચી જેવા સ્વતંત્ર વિચારકના કાર્ય નોંધપાત્રના સંગમના આપણે સાક્ષી છીએ. લીલનીઝ અને ન્યૂટનના ચલન-કલનના સિદ્ધાંત તથા વીલેસ તથા ડાર્વિનના પ્રાકૃતિક પસંદગીથી જીવોની ઉત્ક્રાંતિના સિદ્ધાંતની સ્વતંત્ર શોધ જેવા સંગમ વૈચારિક ઈતિહાસની નોંધપાત્ર ક્ષણો છે. માકીગુચી સાથે ઘણે ભાગે સામ્ય ધરાવતો એક કિસ્સો મારી જાણમાં છે જે અબ્રાહમ મેસ્લો સાથેના મારા સંબંધ સાથે જોડાયેલો છે. સૉક્રેટિસ, પ્લૅટો અને એરિસ્ટૉટલનો સહેજ પણ સંદર્ભ લીધા વગર જ મેસ્લો માનવસ્વભાવ, સારા વિકાસ અને માનવમાં સંપૂર્ણ કાર્યાન્વિતાપણા જેવા, તેઓનાં જેવાં જ તારણ પર આવ્યાં હતાં. પોતાની સમસ્યાઓના પ્રકારને કારણે તત્ત્વજ્ઞાન એક પરિપૂર્ણ વિજ્ઞાન બની શકવાનું ન હોવા છતાં (અને તેણે વિજ્ઞાન બનવા પ્રયત્ન પણ ન કરવો જોઈએ) પૂર્વ સિદ્ધાંતની પોતાને જ ખાતરી થતી હોવાથી તત્ત્વજ્ઞાનને આવા સંગમ પરવડે છે. શિક્ષણનો અંતિમ ધ્યેય ખુશી છે તેવી મીમાંસા જ માકીગુચીના શૈક્ષણિક તત્ત્વચિંતનની કરોડરજ્જુ સમાન છે. તેના ગર્ભિતાર્થને પામવા માટે આપણે ગેરસમજની બે નજીકની ખાઈઓથી દૂર રહેવું પડશે. પહેલી વાત તો એ કે (આપણે ધારીએ છીએ તેમ) વિદ્યાર્થીઓની ભાવિ ખુશી જ શિક્ષણનું ધ્યેય છે તેવું તેમનું માનવું નથી, પરંતુ અત્યારના વિદ્યાર્થીઓની ખુશી પ્રત્યે ધ્યાન આપવાનું છે. તેઓની ભાવિ ખુશી પ્રત્યે તે મુજબ જ ધ્યાન આપવાનું છે. પરંતુ વાસ્તવમાં માકીગુચીની દલીલ છે કે કવેળાના સુખની તાલીમ કવેળાની ખુશીવાળી પુખ્તતા તરફ દોરી જાય છે. તેમ છતાં એ ખામી ઓછી ખરાબ છે અને સૌથી ખરાબ ગેરસમજથી શરૂ કરવું સારું રહેશે.

ખુશી શબ્દનો સામાન્ય બુદ્ધિનો આ અર્થઘટનમાં સાચા જીવનનું કોઈ માર્ગદર્શન મળતું નથી કારણ કે મોજશોખને આવા માર્ગદર્શન સાથે અણબનાવ છે. મોજશોખમાં સારાસારાના વિવેક વગર જ બધી ઇચ્છાની પૂર્તિ થતી હોય છે અને તેથી સાચી અને ખોટી ઇચ્છાઓ વચ્ચેની ભેદરેખાનો લોપ થાય છે. માકીગુચીના મત મુજબ સુખની સાથોસાથ વ્યક્તિગત ચારિત્ર્યનો વિકાસ પણ શિક્ષણનો પાયાનો લક્ષ્યાંક છે. વાસ્તવમાં આ બન્ને એકબીજાંનાં પૂરક છે. માકીગુચીના અર્થ મુજબ સુખ સારા જીવનનો આત્મલક્ષી પુરસ્કાર છે અને સારું જીવન જીવવા માટે માનવે વ્યક્તિગત ચારિત્ર્ય વિકસાવવું જરૂરી બની જાય છે કારણ કે આપણા બધા માટે બાળક અને યુવા છોકરા તરીકેની શરૂઆતમાં સારપ અમૂર્તિમંત સુપ્ત શક્તિસ્વરૂપે અસ્તિત્વ ધરાવતી હોય છે.

વિકાસ એક પ્રકારનું પરિવર્તન છે, પરંતુ આડેધડ પરિવર્તન નહીં, પરંતુ ચોક્કસ દિશાસૂચનવાળું પરિવર્તન. નરી ઇચ્છાઓ બહુમાર્ગી તથા પરસ્પર વિરોધી હોય છે તે જ સમસ્યા છે. નવું કામ આવું સ્પષ્ટ રીતે નાનાં બાળકોમાં અપેક્ષાકૃત બને છે. આવું પુખ્ત વ્યક્તિઓ સાથે પણ થાય છે. દા. ત. એક વ્યક્તિ નવી મોટરકાર ઇચ્છે છે. પણ સાથોસાથ પોતાની બચત વેડફી નાંખવા કે દેવું કરવા ઇચ્છતી નથી; અથવા તો એક વ્યક્તિ પોતાના પાડોશીની પત્નીને પામવા ઝંખે છે અને લગ્નજીવન સારું રાખવા પણ ઇચ્છે છે. આ બાબત જ માકીગુચી શિક્ષણમાં જેને પ્રાધાન્ય આપે છે તે વ્યક્તિગત ચારિત્ર્યના વિકાસની ખામીની સાબિતી છે.

જે વ્યક્તિમાં સ્વબોધની ખામી છે તે વ્યક્તિ પોતાના માટે જ અહિતકારક હોય તેવી ઇચ્છા વારંવાર કરશે અને મોજશોખ આવી ઇચ્છાઓની પૂર્તિ કરશે. સામાજિક જવાબદારી સહિતની પોતાની જવાબદારીઓમાંથી વ્યક્તિ છટકી જવાનું વિચારશે તે પોતાની પલાયન-વૃત્તિ સફળ થતાં ખુશ થશે.

વધુમાં ભૌતિકવાદે ફળદ્રુપ ઇચ્છાઓ અને 'યાચક' ઇચ્છાઓ વચ્ચેની મહત્ત્વની ભેદરેખાને ઢાંકી છે. ફળદ્રુપ ઇચ્છા શબ્દનો હું, ઇચ્છાઓ જે વ્યક્તિની હોય તેના પ્રયત્નોથી ફળીભૂત થયેલી ઇચ્છા એવો અર્થ કાઢું છું જ્યારે વ્યક્તિની 'યાચક' ઇચ્છાઓ તે જ રીતે અન્યો દ્વારા ફળીભૂત થતી હોય છે. દા. ત. તમે મને એક મોટરકાર ભેટ આપશો તો મારી નવી મોટરકારની ઇચ્છા ફળશે. પરંતુ કોઈ મને ઉમદા ચારિત્ર્ય, ચારિત્ર્ય-વિકાસની ઇચ્છા ભેટ આપી શકશે નહીં, તેથી આવા ગુણો અન્યોના સહકાર કે વિરોધ સહિત પણ મારા પોતાના પ્રયત્નોથી જ મારામાં આવશે. વ્યક્તિ પોતે કંઈક મેળવવાની હકદાર છે તેવા

સ્વઅર્થઘટનના કારણે ફળદ્રુપ અને યાચક ઇચ્છાઓ વચ્ચેના ભેદનો અભાવ પ્રબળ યાચક વૃત્તિમાં પરિણમ્યો છે. "પોતાના હક્કો મોટેથી માંગતી પરંતુ તે સાથે સંકળાયેલી પોતાની જવાબદારીને અવગણતી" વ્યક્તિ વિશે માકીગુચી જ્યારે વાત કરતા હતા ત્યારે તેમનો અર્થ ઉપર જણાવેલી વાત સાથે બંધ બેસે છે. વિકાસશીલ દૃષ્ટિકોણથી બાળપણમાં "હું શું મેળવીશ ?" એ પ્રાથમિક પ્રશ્ન હોવો જોઈએ, જ્યારે પુખ્ત વયે "મારે શું કરવું જોઈએ ?" તે પ્રશ્ન અગત્યનો છે તેની નોંધ લેવી ઘટે. આ દૃષ્ટિબિંદુથી ક્યારેક ઉપભોકતાવાદ તરીકે પણ ઓળખાતી માત્ર મેળવી લેવાની મનોવૃત્તિ તરફી પરિવર્તન વિકાસશીલતાથી જકડાયેલી પીછેહઠ દર્શાવે છે.

વ્યક્તિગત ચારિત્ર્યના વિકાસ પર પ્રથમ ભાર મૂકી માકીગુચી મેળવી લેવાની વૃત્તિ કરતાં ફળદ્રુપતાને મહત્ત્વ આપે છે. બીજી રીતે કહીએ તો જવાબદારીને હક્કો કરતાં વધુ તાર્કિક પ્રાધાન્ય અપાય છે. પ્લૅટોના 'ધ રિપબ્લિક"માં ન્યાયનો પ્રાથમિક અર્થ દરેક વ્યક્તિ પોતાના સ્વભાવને સવિશેષ અનુકૂળ કાર્ય કરે તેવો છે તે યાદ આવી જાય છે. એરિસ્ટૉટલે ફળદ્રુપ રીતે સુખની "સદ્‌ગુણ મુજબની પ્રવૃત્તિ" એવી વ્યાખ્યા કરી હતી. માકીગુચીનો વ્યક્તિપણાનો વિચાર પ્લૅટો અને એરિસ્ટૉટલના વિચાર જેવો જ છે : વ્યક્તિ બનવું એટલે વાસ્તવિક બનાવવી જરૂરી જન્મજાત સંભવિત શ્રેષ્ઠતા પામવી અને આવું વાસ્તવિક સ્વરૂપ આપવા માટેની જવાબદારી જ નૈતિક જીવનનો પાયો છે. "દરેક વ્યક્તિના જીવનને કશીક જન્મજાત દોરવણી મળતી હોય છે," અને તે મુજબ સુખ "યોગ્યતાની સૂઝ" છે. ત્યારબાદ "આદર્શ જીવનને વાસ્તવિક સ્વરૂપ આપવા માટે દરેક બાળક પોતાનું કૌવત દેખાડે તે માટે શિક્ષણવિદે સક્રિય બની કામ કરવું પડશે."

સારી રીતે જીવાયેલી જિંદગી વ્યક્તિનું પાયાનું, ખાસ કરીને પોતાના આદર્શોને વાસ્તવિક રૂપ આપવાનું કાર્ય છે. આ દૃષ્ટિકોણને કારણે માકીગુચી દરેક વ્યક્તિ શક્યતઃ ટાળવા ઇચ્છે છે તેવી અણગમતી જરૂરિયાત તરીકેના કાર્યના ખ્યાલની વિરુદ્ધમાં છે. માકીગુચી શિક્ષણને "આનંદ અને કાર્યની પ્રશંસા સિંચવા અપીલ કરેલ છે." (હેન્રી થોરોએ "સિદ્ધાંત વિનાનું જીવન"માં એવો આગ્રહ રાખ્યો છે કે કાર્ય "પોતાના તરફ આકર્ષતું અને ભવ્ય" હોવું જોઈએ.)

જન્મજાત પ્રકૃતિના કારણે વ્યક્તિ પોતે કરવાના કામના સંબંધમાં એકબીજાથી ઘણી જુદી પડે છે. તેથી કાર્યને અણગમતી જરૂરિયાત માનવામાં આવે છે. દરેક વ્યક્તિ માટે આમ મૂળભૂત રીતે બિનફળદાયી હોય તેવાં છતાં

ઘણા પ્રકારનાં સારાં, ઉપયોગી, ફળદ્રુપ કાર્યો છે. બીજી તરફ (પરસ્પર સંકળાયેલા) થોડા એવા પ્રકારનાં કાર્યો છે જે મૂળભૂત રીતે ફળદાયી છે તેવું લાગશે અને વ્યક્તિ તેમાં એકરૂપ થઈ જશે અને તેમાં પોતાનો જીવ રેડીને કામ કરશે. પરંતુ હાલમાં છેલ્લા થોડા દાયકાઓથી વ્યક્તિને માટે અર્થસભર કાર્યનો મેળ બેસાડવામાં આવતો નથી. આના પરિપાકરૂપે વ્યક્તિને સદ્‌નસીબે કે અકસ્માતે અર્થસભર કામ મળે તેવા બનાવો જૂજ બને છે અને મોટાભાગના લોકો અનુભવ ન હોવા છતાં કાર્ય અણગમતી જરૂરિયાત છે તેવા પ્રવર્તતા દૃષ્ટિકોણને સમર્થન આપે છે. કર્મ જ જેનું જીવન હોય અને આજીવિકા મેળવવા માટે કરવામાં આવતાં કર્મના કિસ્સા સમાન જ હોય છે. જ્યારે યોગ્ય કર્મ હોય તો તેનાં મૂળભૂત ફળ તેવાં જ હોય છે. એરિસ્ટોટલે કહ્યું છે તેમ એક, બીજા કોઈ સાથે કદી બદલી શકશે નહીં. (પ્લેટોએ ભારપૂર્વક જણાવ્યું છે કે આવા જીવનમાં ઈર્ષ્યાના ડંખીલા સામાજિક અને વ્યક્તિગત સડાને કોઈ સ્થાન નથી.) માકીગુચી જીવન જીવવાની સાચી રીતને સુખનું મૂળભૂત ફળ માને છે (પોતાના સ્વાર્થને ભૂલીને અન્યોનું હિત કરવું).

માકીગુચી નૈતિક વ્યવહારને પરોપકારી ગણાવવાની ભૂલ કર્યા વગર જ અહમ્‌વાદને વખોડે છે. ઊલટાનું તેઓ માને છે કે અન્યોનાં હિતો અને પોતાના હિતનો જ્યારે સાચી રીતે અર્થ કરાય ત્યારે તેને અલગ રીતે પારખવા મુશ્કેલ છે. આ સમાજ તેમની સુખની મૂલ્યજનક જીવન તરીકેની વ્યાખ્યા માટે આવશ્યક છે. આમ દરેક વ્યક્તિના હિતને બધાનું હિત સમાન સમજવામાં આવે છે. માકીગુચી મૂલ્યાંકન પર વ્યક્તિને વિવિધ પ્રકારના મૂલ્યના વિશાળ પટને ઓળખવા તેની સમાલોચના અને ઉપયોગ કરવા સક્ષમ બને તે માટે વિવિધ સ્વરૂપનાં મૂલ્યોની કદરની તાલીમ પર ભાર આપે છે. ઉદાહરણ તરીકે સુથાર અને તત્ત્વચિંતકને લઈએ તો બન્ને પોતપોતાના ક્ષેત્રની શ્રેષ્ઠતાને પારખી શકે તેવી અપેક્ષા તો હોય જ, પરંતુ જો તેઓ એકબીજાના ક્ષેત્રની શ્રેષ્ઠતાને પણ પારખી તથા તેની કદર કરી શકે ત્યારે તેઓ બન્ને એકબીજાને ઉપયોગી બનશે.

આપણે જ્યારે અહમ્‌વાદ પરોપકારવાદના ભાગલાથી છુટકારો મેળવીશું ત્યારે આપણે નૈતિક સદ્‌ગુણો ડહાપણ, હિંમત અને સહનશીલતાને ઓળખી શકીશું. સદ્‌ગુણી વ્યક્તિનું લક્ષ્ય, આપણે કહ્યું તેમ, ચોક્કસ પ્રકારનાં મૂલ્યોનો ઉપયોગ અને કદર કરનાર ગમે તે વ્યક્તિ માટે મૂલ્યોને મૂર્તિમંત કરવાનું હોય તો આવા સદ્‌ગુણો પોતાની તથા અન્યોને પણ સહાયરૂપ બનશે. "દરેક

સદ્‌ગુણ અથવા શ્રેષ્ઠતા બન્ને, જે વ્યક્તિની શ્રેષ્ઠતા હોય તેને સારી સ્થિતિમાં લાવે છે અને તે વ્યક્તિના કાર્યને સારું બનાવે છે.''

કાર્યસુધારામાં વિવિધ પ્રયોગો પરના વર્તમાન વિરોધાભાસમાં અહમ્‌વાદ અને પરોપકારવાદના ભાગલાથી પહોંચેલી હાનિનું સ્પષ્ટ ચિત્ર દેખાઇ આવે છે. ''વ્યવસાય સમૃદ્ધ બનાવવો'' તથા ''કાર્ય કરવાની જગાને માનવીય બનાવવી'' જેવાં નામો હેઠળ છેલ્લાં ત્રીસ વર્ષોમાં યુનાઇટેડ સ્ટેટ્સ અને અન્ય પાશ્ચાત્ય રાષ્ટ્રોમાં કાર્યને વધુ અર્થસભર બનાવવાની ઘણી પ્રાયોગિક કોશિષો થઇ છે. પરંતુ ટ્રેડ-યુનિયનોએ વધેલી ઉત્પાદનક્ષમતાની એકમાત્ર આશાથી જ વ્યવસ્થાપકીય સહકાર દાખલ કરાયો છે તે પ્રત્યે ધ્યાન દોરતા આવા પ્રયોગોના હેતુ સામે પ્રશ્નાર્થ ખડો કર્યો છે. આના પ્રતિભાવમાં થોડા માનવવાદી કાર્ય સુધારકોએ પોતાની લક્ષ્યાંકોની યાદીમાંથી વધેલી ઉત્પાદનક્ષમતાને કાઢી નાંખી પોતાના હેતુની શુદ્ધતા દર્શાવવા પ્રયત્ન કર્યો છે. પરંતુ આમ કરી તેમણે પોતે સૂચિત કરેલા સુધારાના અમલ માટે જરૂરી વ્યવસ્થાપકીય સહયોગ દેખીતી રીતે ગુમાવ્યો છે. કાર્યકરોની જે કામ કરવા માટેની જન્મજાત પ્રકૃતિને અનુરૂપ કાર્ય આપવાથી વ્યક્તિગત સંતોષ અને કામનું ઉત્પાદનની ગુણવત્તા વધશે તેવા માકીગુચીના મતના પ્રયોગથી જ હાલકડોલક પરિસ્થિતિ અંકુશમાં આવી શકશે. શિક્ષણ સ્વજ્ઞાનને પ્રોત્સાહન આપતું હોવા છતાં સ્વજ્ઞાન હંમેશાં અપૂર્ણ જ રહેશે તે સ્વીકાર્યું અને કદાચ અમુક પ્રકારનું સામાજિક રીતે જરૂરી કાર્ય કોઇ માટે બિનમતલબનું માલૂમ પડશે. માનવ કુલીનતા પર આવી સમસ્યાઓ આવી પડશે. હાલની પરિસ્થિતિમાં સ્વજ્ઞાન અને અર્થસભર કાર્ય એમ બન્નેની ખામી છે.

યુનાઇટેડ સ્ટેટ્સમાં વ્યક્તિગતતા અને વ્યક્તિત્વવાદના વિચારો કરતાં થોડા વિચાર સંબંધી પ્રશ્નો વિશે અમે વધારે દ્વિધામાં છીએ. આ વિચારો અમારા રાષ્ટ્રીય વારસામાં ઊંડે સુધી ધરબાયેલા છે, છતાં વધુને વધુ વિવેચકો તે માટે અમારા એકાકીપણા અને અહમ્ પ્રેમ જેવાં દૂષણોને દોષી ઠરાવે છે. માકીગુચીનું ડહાપણ વળી પાછું અહીં વચ્ચે પડે છે.

સમાજ અથવા વ્યક્તિની પોતાની વિભાજનકારી વિચારસરણીને કારણે આપણી કપરી દશા થઇ છે. આપણે ધારીએ છીએ કે બીજાના ભોગે પણ આપણું વર્ચસ્વ હોવું જ જોઇએ. પરંતુ માકીગુચી બન્ને માટે એવી રીતે પુનઃ વિચારણા કરવા કહે છે કે એકની સમૃદ્ધિ બીજાની સમૃદ્ધિની પાછળ દોરાઇ આવે છે.

અત્યાર સુધી જે કહેવાઇ ગયું છે તેના પરથી એક વાત તો સ્પષ્ટ થઇ જ જાય છે કે માકીગુચી એક પ્રકારના વ્યક્તિવાદી છે, ''આપણાં વ્યક્તિગત સહજ વલણો'' મુજબ માનવજાત માટે મૂલ્યજનક જીવન એક સારું જીવન છે, છતાં તેઓ તેમના (અને આપણા) સમાજમાંના નિરંકુશ બીજી તમામ વ્યક્તિઓ સાથેની બેહિસાબ હરીફાઈ પર આધારિત એવા અહમ્‌વાદી, આર્થિક વ્યક્તિવાદ જેવા વ્યક્તિવાદના કટ્ટરવિરોધી છે. વધુમાં વ્યક્તિ જે સમાજમાં ઊછરી છે તે પરંપરા અને સમાજ માટેના વ્યક્તિના ઋણને વિસરી જઇ આવો વ્યક્તિવાદ જેને વ્યક્તિની સંપૂર્ણ સ્વનિર્ભરતા માને છે તેવી સ્વાયત્તતાનો માર્ગ કરી આપે છે, આથી વિરુદ્ધ, માકીગુચી નો વ્યકિતવાદ વ્યક્તિઓને એક સમાન બંધનથી એકબીજા સાથે જોડી વ્યક્તિની ઓળખને ભેદતા ઊંડાણભર્યા પરસ્પરના માનવીય વિશ્વાસથી ભરેલો છે. વ્યક્તિને સમાજનો ન હોય તેવો, આણ્વિક જીવ ગણી લઇ સંપૂર્ણ સ્વનિર્ભરતાનો આદર્શ સમાજને નકારે છે તથા આર્થિક વ્યક્તિવાદ સામાજિક સંબંધોને સ્વૈચ્છિક અદલાબદલીના ચોખ્ખા બાહ્ય સંબંધો સુધી મર્યાદિત જ રાખે છે. એક વિવેચકના શબ્દોમાં આ એક ''સ્વાર્થીપણાની હરીફાઇ'' છે.

જેઓ માટે અસ્તિત્વ જ અનિશ્ચિત છે અને સ્વજ્ઞાન ન પરવડે તેવી સુખસુવિધા હોય તેવા વ્યક્તિઓ જેમના માટે અસ્તિત્વ અનિશ્ચિત હોય અને સ્વજ્ઞાન ન પરવડે તેવી સુવિધા હોય તેવી વ્યક્તિઓ માટે સારી રીતે જીવાયેલું તથા મૂળભૂત રીતે ફળદાયી જીવન એક જરૂરિયાત છે. આ એક મુશ્કેલ ગાંઠ છે. આનો શો ઉપાય છે ? સામાજિક દરમ્યાનગીરી એકમાત્ર શક્ય ઉપાય છે. ખેતરમાં કે કારખાનામાં મજૂરી કરવા જેમને ફરજ પડાય છે તેવાં બાળકોને જીવનના સંઘર્ષમાંથી અઠવાડિયે થોડા કલાક રાહત મળે તે માટેના ફરજિયાત વૈશ્વિક જાહેર શિક્ષણની સંસ્થા દ્વારા એક મહત્ત્વનું પગલું ભરવામાં આવ્યું છે. સંકુચિત દૃષ્ટિકોણથી જોઇએ તો આ એક એવી સિદ્ધિ છે જેનું મૂલ્ય દરેક વ્યક્તિના પ્રતિભાવો માટે સર્જાયેલી સામાજિક જગ્યાથી સહેજ પણ ઓછું નથી. આ જગ્યાનો ઉપયોગ તેના પોતાના હેતુસર જ થાય છે તેવું પણ નથી. તેનો ઉપયોગ વિશ્વમાં મેળવવાની સફળતા માટે લેવાતી પરીક્ષા માટેની જ્ઞાનની ગોખણપટ્ટી માટે પ્રવર્તમાન આર્થિક, અહંવાદી રીતે થઇ હોય છે. જેને મુક્ત શ્વાસ લેવાનો અવકાશ હોય તેને જીવનની ગૂંગળાવી દેતી કટોકટીની જગ્યા પર ગોઠવી દેવાઇ છે.

શિક્ષણ વિશ્વમાં જીવવા માટેની તૈયારીથી પણ વિશેષ વિશ્વમાં સારી

રીતે જીવવા માટેની તૈયારી સ્વરૂપે હોવું જોઈએ તેવો માકીગુચીનો આગ્રહ છે. માકીગુચીમાં આપણને, આગવી સંપૂર્ણતા અને તે સુખ સહિતના બાળપણ, કિશોરાવસ્થા, યુવાની, પ્રૌઢાવસ્થા, વૃદ્ધાવસ્થા જેવા જીવનના તબક્કાનો સિદ્ધાંત મળે છે. દરેક તબક્કા સાથે મૂળભૂત રીતે સંકળાયેલાં મૂલ્યો, સદ્‌ગુણો અને ફરજો તે તબક્કામાં જ પૂરાં થવાં જોઈએ, તેને આગળ ઉપર ધકેલ્યા કરવાં ન જોઈએ. માકીગુચીએ વાત પર ભાર મૂકી કહે છે કે "શિક્ષણનો હેતુ પુખ્તજીવન માટેની તૈયારી છે. તેવું નક્કી કરી દેવું તે વ્યાવસાયિક શિક્ષણ વિદ્વાનો વિશેષાધિકાર નથી.. બાળકોની વર્તમાન ખુશીનો ભોગ લેતી અને ભાવિ ખુશી, સુખોને પોતાનું લક્ષ્ય બનાવનાર શાળાભ્યાસ–પદ્ધતિ બાળકોના વ્યક્તિત્વ તથા શીખવાની પ્રક્રિયાને પણ હાનિ પહોંચાડે છે તેવું ભાન તેમને થવું ઘટે." ખાસ કરીને તો બાળકોના રસની પરવા રાખ્યા સિવાયના ફરજિયાત જ્ઞાન ઠોકી બેસાડવાના વલણથી થોડા સમયમાં જ બાળકોની શીખવા માટેની આતુરતા પર પાણી ફરી વળશે.

પરંતુ બાળકોની લાક્ષણિક જિજ્ઞાસાને સમજપૂર્વકનું માર્ગદર્શન આપી શકાય. આવું માર્ગદર્શન કઈ દિશામાં વાળવું તે સંબંધે હું માકીગુચીની ભલામણ પર આધાર રાખીશ. સમાજમાત્ર અભ્યાસનો વિષય જ ન રહેતાં શિક્ષક પણ બને તે માટે માકીગુચી શાળાખંડના અભ્યાસને અર્ધા દિવસ જેટલો મર્યાદિત રાખવા સૂચન કરે છે. તેમના આ વલણને યુનાઈટેડ સ્ટેટ્સના શિક્ષણ સંબંધી મહત્ત્વનાં વલણોનું સમર્થન મળે છે. સન, 1979ના કાર્નેની કાઉન્સિલના શિક્ષણ પરના "યુવાનોને બહેતર તક આપો" નામના અહેવાલમાં નીચે મુજબનું મંતવ્ય આપવામાં આવ્યું છે. "યુવાનોને બહુ લાંબા સમય માટે શાળા-અભ્યાસની ભારે માત્રા અપાય છે, જ્યારે કાર્યનું કે કાર્યાનુભવ કે સમાજની સેવાનું જ્ઞાન નહિવત્ હોય છે. સમાજસેવાનું સ્વરૂપ લેતું કાર્ય ઇચ્છનીય છે જેનાથી યુવાનોમાં સમાજની સમસ્યાઓ અને તેના ઉપાયો માટે કંઈક ફાળો આપ્યો છે તેવી ભાવના જન્મે."

આ જ હેતુથી આ સદીની શરૂઆતના તત્ત્વચિંતક *વિલિયમ જેમ્સ*થી માંડી માનવશાસ્ત્રી *માર્ગારેટ મીડથી* પ્રમુખ *લીંડન જોન્સન* અને ન્યુજર્સીના સેનેટર *બીલ બ્રેડ્‌લી* જેવા પ્રભાવશાળી અમેરિકનોએ એક એવી રાષ્ટ્રીય યુવકસેવાનું સૂચન કર્યું છે જેમાં યુવાનો સમયાંતરે બે વર્ષ જેટલા ગાળા માટે રાષ્ટ્રીય અને સ્થાનિક સેવાનાં વિવિધ કાર્યોમાં સમર્પિત થાય. હાલમાં છ કે સાત રાષ્ટ્રોમાં આવી સેવા છે અને તેમાંનાં થોડાં કાર્યજૂથોનું આંતરરાષ્ટ્રીય

આપલે પણ કરે છે જેનાથી યુવકોને પોતાની તથા અન્ય સંસ્કૃતિ અને જીવનશૈલીના અનુભવની તક મળે.

તે જ હેતુ માટે અમેરિકાની માધ્યમિક શાળાઓ અને કૉલેજો છેલ્લા થોડા દાયકાઓથી કાર્ય-અભ્યાસ કાર્યક્રમ જેમાં એક સેમેસ્ટરમાં શાળાખંડમાં અભ્યાસ અને બીજા સેમેસ્ટરમાં સમાજસેવા અથવા ખાનગી ક્ષેત્રમાં કાર્ય અથવા તો એક જ દિવસમાં એક ભાગમાં કાર્ય અને એક ભાગમાં અભ્યાસનું આયોજન કરતા પ્રયોગો કરી રહી છે. આ પ્રક્રિયા ''યુવાનીમાં શિક્ષણ, પુખ્તતામાં કાર્ય અને વૃદ્ધાવસ્થામાં નવરાશના સમયગાળા''ની વિભાજનની અસર ઘટાડતી હોવાથી ભૂતપૂર્વ શ્રમ સચિવશ્રી *વીલ વિર્ટ્ઝ* તેનું સમર્થન કરે છે.

એકીધારા સોળ વર્ષના અભ્યાસની પરંપરાગત પદ્ધતિ તોડવાના દેખીતા ઘણા ફાયદાઓમાંના અદ્વૈતવાદના વ્યક્તિ-વિકાસને જે પ્રાધાન્ય આપે છે તેને આપણે નજર અંદાજ ન કરવું જોઈએ. તેના વિકાસના નમૂનામાં જીવન ઘડનાર પસંદગીઓ (જેવી કે, સ્ફુરણા, પરણવું કે નહીં અને કોને પરણવું અને બાળકો જોઈએ છે કે નહીં, વ્યવસાય, નિવાસસ્થાનની પસંદગી, ધાર્મિક અને સૈદ્ધાંતિક નિષ્ઠા), અને કિશોરાવસ્થા આ પસંદગીઓ સંબંધી પ્રાપ્ય વિકલ્પો શોધવાનો સમય છે. આવી શોધ માટે શાળાખંડો પૂરતા નથી. આલાસ્કા વિશે વાંચવું એક વાત છે, જ્યારે ત્યાં જીવવું બીજી બાબત છે, એક સિદ્ધાંત કે જીવનપદ્ધતિ વિશે વાંચવું તેવી રીતે જીવવાથી તદન અલગ છે, એમ લોકો એક એવો સમુદાય છે. જેમણે સિદ્ધાંતનો અમલ, શાળાખંડમાંની તે માટેની તૈયારીથી અલગ છે તેવું શોધી કાઢ્યું છે.

હાલમાં જીવનઘડતર કરતી બાબતો સંદર્ભે જેને પસંદગી માનવામાં આવે છે તે કેવળ દેખાવની પસંદગીઓ જ છે. દરેક વ્યક્તિના વિકલ્પોના પ્રાયોગિક જ્ઞાનને વધારી સ્વજ્ઞાન પર આધારિત રહી સાચી પસંદગીને સ્થાન અપાવવું તે એક પડકાર છે. વ્યક્તિના મૂળભૂત રીતે ફળદાયી વિકલ્પોના અનુભવથી પોષાય છે.

સમજણના આ માળખામાં માકીગુચીના અગત્યના ફાળાની ઘણી બાબતોમાંથી ફળદાયી મૂળભૂત રીતે લાભદાયી જીવન માટેનું શિક્ષણ ઘણી નાની ઉંમરથી શરૂ થવું જોઈએ તે માન્યતા છે. ઘણા અદ્વૈતવાદી તત્ત્વચિંતકોની ધારણા મુજબ આપણે જો બાળકોની વિકસવાની અને શીખવાની જન્મજાત વૃત્તિને કુંઠિત કરવાનું ટાળીશું તો જ પુખ્તવયે સાચું રચનાત્મક કાર્ય શરૂ થશે.

આ મૂલ્યાંકનમાં મારું કાર્ય માકીગુચીના શિક્ષણના તત્ત્વજ્ઞાન અને તેમણે

સૂચવેલા સુધારાને આજે પણ જીવંત છે તેવી પાશ્ચાત્ય તત્ત્વજ્ઞાન-ગ્રીક અદ્વૈતવાદ સાથે જોડવાનું છે. ખરેખર પશ્ચિમના વિચારકો વ્યક્તિ, સમાજ અને માનવ માટેના સારા જીવનની તકવાદી સમજ અને છીછરા જ્ઞાનના પરિણામ સ્વરૂપ જન્મે સર્વવ્યાપી વ્યક્તિઓમાંથી આપણને મુક્ત કરાવવા માટે આ વિચારસરણી તરફ ઢળી રહ્યા છે. પરંતુ હું એવો કોઇ સમકાલીન વિચારકને જાણતો નથી જે માકીગુચીના શિક્ષણ અને તેમાં પણ નોંધનીય રીતે પ્રાથમિક અને માધ્યમિક શિક્ષણ માટેના અદ્વૈતવાદી સમજ ધરાવતા આ પ્રગટ વિચારોની સિદ્ધિ મૂલવતો હોય.

ડેવિડ એલ. નોર્ટન

નોંધ

પ્રસ્તાવના :

(1) માનવ-સમાજ પર ઉદ્યોગીકરણની અસરોના બૃહદ્ પૃથક્કરણ માટે જુઓ, આલ્વીન ટોફલર, ધ થર્ડ વેવ, વિલિયમ, ન્યૂયૉર્ક 1980, જી રાઇટ મીલ્સ, ધ પાવર ઇલાઇટ, ન્યૂયૉર્ક, 1956 અને ધ સોશિયોલૉજિકલ ઇમેજીનેશન, ન્યૂયૉર્ક, 1959 પણ જુઓ.

(2) સોકા ક્યોઇકુગાકુ તાઇ કેઇ, ગ્રંથ-1, પુસ્તક-1 (સોકા ક્યોઇકુ ગાકી, ટોકિયો, 1930), સેઇ ક્યો શીમ્બુન્શા, ટોકિયો, 1972, પાનું 25. માકીગુચીના સમગ્ર સર્જનમાં તમામ જગ્યાએ શિક્ષણ અને લોકોના વાસ્તવિક જીવન વચ્ચે નજીકનો સંબંધ છે તેવો આગ્રહ દેખાય છે. શિકાગોમાં આર્મર ઇન્સ્ટિટ્યૂટ ઑફ ટેક્નોલૉજીના ડિપાર્ટમેન્ટ ઑફ આર્કિટેકચરના નવા નિમાયેલા ડાયરેકટરે તા. 20 નવેમ્બર, 1938ના રોજ કરેલા ઉદ્‌ઘાટન-સમારોહના પ્રવચનમાંથી નીચેનું નિવેદન ટાંક્યું છે. આ નિવેદન માકીગુચીના શિક્ષણ સંબંધી વલણ અને તે માટેનો ટેકો પણ પૂરો પાડે છે.

તમામ પ્રકારનું શિક્ષણ જીવનના વાસ્તવિક પાસાથી જ શરૂ થવું જોઇએ. ખરું શિક્ષણ વ્યક્તિત્વના ઘડતરનું કાર્ય કરે છે. વિદ્યાર્થી વાસ્તવિક જીવનના જ્ઞાન અને કૌશલથી સજ્જ થાય તે શિક્ષણનું પ્રાથમિક લક્ષ્ય હોવું જોઇએ. શિક્ષણનું બીજું લક્ષ્ય છે વિદ્યાર્થીના વ્યક્તિત્વનો વિકાસ અને તેને પોતાના જ્ઞાન અને કૌશલનો હકારાત્મક ઉપયોગ કરવા સક્ષમ બનાવવો.

આમ, સાચું શિક્ષણ માત્ર વાસ્તવિક લક્ષ્યો માટે જ નહીં પરંતુ મૂલ્યો માટે ચિંતિત છે. આપણાં વાસ્તવિક લક્ષ્યોથી આપણે આપણા યુગના ચોક્કસ માળખા સાથે સંકળાયેલા છીએ. જ્યારે બીજી તરફથી આપણાં મૂલ્યોનાં મૂળ માનવના આધ્યાત્મિક સ્વભાવમાં રહેલાં છે. આપણાં વાસ્તવિક લક્ષ્યો માત્ર આપણી ભૌતિક પ્રગતિનો જ ક્યાસ કાઢે છે. આપણે જે મૂલ્યોની વાત કરીએ છીએ તે આપણી સંસ્કૃતિની કક્ષા દર્શાવે છે. વાસ્તવિક લક્ષ્યો અને મૂલ્યો એકબીજાંથી ભિન્ન હોવા છતાં તેઓ એકબીજાં સાથે નજીકથી સંકળાયેલાં છે. આપણાં મૂલ્યો જો આપણા જીવનનાં લક્ષ્યો સાથે સંકળાયેલાં ન હોય તો બીજા શેના સાથે સંકળાયેલાં હોઇ શકે ? માનવ-અસ્તિત્વ એક સાથે બે ક્ષેત્રો પર આધારિત છે. આપણાં લક્ષ્યો આપણા ભૌતિક જીવનને ચોક્કસ બનાવે છે, અને આપણાં મૂલ્યો આપણા આધ્યાત્મિક જીવનને શક્ય બનાવે છે.

(3) માકીગુચી, સોકા ક્યોઈકુગાકુ તાઇ કેઇ, ગ્રંથ-1, પુસ્તક-2, પાનું 134.

(4) માકીગુચી, સોકા ક્યોઈકુગાકુ તાઇ કેઇ, ગ્રંથ-1, પુસ્તક-2 પાનું 169.

(5) આ તબક્કે સાવચેતીની એક નોંધ જરૂરી છે. તુરંત વ્યક્તિગત ભૌતિક લાભનું માકીગુચીનું સ્વકેન્દ્રી વલણ તેની સુંદરતા, લાભ અને સારપની તત્ત્વચિંતક પદ્ધતિના કેન્દ્રમાં રહેલ વ્યક્તિગત લાભના મૂલ્યાભિમુખ વલણથી વિરોધાભાસી છે. તેમ છતાં તેના વિચારોની નજીકથી ચકાસણી કરતી વખતે એ વાત સ્પષ્ટ બને છે કે વ્યક્તિગત પ્રાપ્તિની દોડ જેને જીવનના એક સારા અને સંપૂર્ણ તત્ત્વ તરીકે સ્વીકૃતિ મળી છે તે હંમેશાં સુંદરતા અને સારપના સંદર્ભમાં છે અને તેનાથી સંતુલિત છે. આમ, ભૌતિક સંપત્તિ કે મોભા અને સત્તા માટેની વ્યક્તિગત પ્રાપ્તિની દોડ માકીગુચી માટે જીવનનું એક દૂષિત ખંડનાત્મક તત્ત્વ હતું જે વર્તમાન શિક્ષણ-પદ્ધતિનું સંપૂર્ણ નહીં તો પણ આંશિક પરિણામ છે તેવું તેઓ માનતા હતા.

(6) માકીગુચી, સોકા ક્યોઇકુગાકુ તાઇ કેઇ, ગ્રંથ-1, પુસ્તક-1 પાનું 19.

(7) પાશ્ચાત્ય સંસ્કૃતિમાં વિકસેલી સ્વયંભૂ મૂલ્ય-પદ્ધતિ જેનાથી અમેરિકન અણઘડ વ્યક્તિવાદ ઘડાયો તેની સાથે માકીગુચીની સ્થિતિને સરખાવવાની ભૂલ ન થવી જોઇએ. બન્ને પરિસ્થિતિ વચ્ચેનો ભેદ બહોળો છે. માકીગુચીના કહેવા પ્રમાણે જેનો શિખવાના અનુભવો 'સ્વ'ની સમજ અને કદરને પોષે તેવી વ્યક્તિ અને પરસ્પર સંબંધોનું સામાજિક માળખું તે સમર્થક સમાજ અને તેના સભ્યોને સ્વની કદર કરવા પોતાની વારસાગત સર્જનાત્મક શક્તિને વિકસાવવા માટે ઉપયોગી નીવડશે (અહીં માકીગુચી ગ્રીસના તત્ત્વચિંતકો, મનોવૈજ્ઞાનિકો-શિક્ષણવિદોથી શરૂ કરી આજના *અબ્રાહ્મ મેસ્લો, રૉબર્ટ થિયો બાલ્ડ, ડેવીડ, નોર્ટન, એરીક ફ્રોમ્મ* અને *કાર્લ રોજર્સ* જેવા તાજેતરના અને સમકાલીન વિચારકોની હરોળમાં છે.) આની વિરુદ્ધમાં જેના મૂળ બ્રિટિશ વ્યક્તિવાદ અને સામાજિક ડાર્વિનવાદમાં છે તે અમેરિકાનો અણઘડ વ્યક્તિવાદ જીવનના કેન્દ્રમાં પોતાની પ્રાપ્તિ અને સત્તામાં વધારા માટે પોતાની સર્જનાત્મક શક્તિઓનો વિકાસ છે તેવી માન્યતાથી વ્યક્તિને પ્રેરિત કરે છે. *ડેવીડ નોર્ટન* જેને સ્વ માટે "લાભોને મહત્તમ બનાવવા" કહે છે તેવી મૂલ્ય-પદ્ધતિ અને જીવનના પરિણામને માકીગુચી વ્યક્તિ અને સમાજ એમ બન્ને માટે સ્વવિનાશક કહી નકારે છે. તેમના કહેવા મુજબ આ પરિણામ જાપાનની શિક્ષણ-પદ્ધતિના અનેક વારસામાંનો એક છે. આ સંબંધે જુઓ *ડેવીડ એલ.નાર્ટન, પર્સનલ ડેસ્ટીનીઝ* ; આ ફિલોસૉફી ઑફ ઈથીકલ ઇન્ડિવીડ્યૂઆલિઝમ, પ્રીન્સ્ટન યુનિવર્સિટી પ્રેસ, 1976, પાનું 315-18

(8) માકીગુચી, સોકા ક્યોઈકુગાકુ તાઇ કેઇ, ગ્રંથ-1, પુસ્તક-1, પાનું 19-20.

(9) માકીગુચી, સોકા ક્યોઈકુગાકુ તાઇ કેઇ, ગ્રંથ-1, પુસ્તક-1, પાનું-28-29.

(10) માકીગુચી, સોકા ક્યોઈકુગાકુ તાઇ કેઇ, ગ્રંથ-1, પુસ્તક-1, પાનું 49-51.

(11) માકીગુચી, સોકા ક્યોકુગાકુ તાઇ કેઇ, ગ્રંથ-3, પુસ્તક-4, (સોકા ક્યોઇકુ ગાકી, ટોકિયો, 1932), સેઇક્યો શીમ્બુન્શા, ટોક્યો, 1979, પાનાં 250, 252.

(12) માકીગુચી ત્સુનેસાબુરો ઝેન્શુ (ત્સુનેસાબુરો માકીગુચીના સંપૂર્ણ સર્જન) ગ્રંથ-5 તોઝાઇ તોસુગાકુ શોઇન, ટોક્યો, 1965, પાનું 467માં ત્સુનેસાબુરો માકીગુચી, ''સોકા ક્યોઇકુગાકુની મોટોઝુકુ કોકુગોકા (યોમી-કાતા-ત્સુઝુરી-કાતા) ક્યોજુનો કેન્કયુ હેમ્પો'' (શિક્ષણશાસ્ત્ર પર આધારિત જાપાનીઝ શિક્ષણ (વાંચન અને લેખન)નો અભ્યાસ)

(13) ડાયલ એમ. બેથેલ, માકીગુચી ધ વેલ્યૂ ક્રીએટર, વેધરહીલ, ટોકિયો, 1973, પાનાં 72-73, 95-96.

(14) 1930માં પ્રકાશિત માકીગુચીના સોકા ક્યોઈકુગાકુ તાઇ કેઇના ગ્રંથ-1નું આમુખ આ પુસ્તકના આમુખ તરીકે રજૂ કરવામાં આવ્યું છે.

(15) માકીગુચીના વિચારોના મૂલ્યનું મહત્ત્વ જેમને સમજાઇ ગયું હતું તેવા તેમના મિત્રો અને ભૂતપૂર્વ વિદ્યાર્થીઓએ માકીગુચીને તેમના જીવનના આ સમયે શિક્ષણ સુધારવાના તેમના પ્રયત્નને પ્રોત્સાહન આપ્યું હતું તથા મદદરૂપ થયા હતા. તેઓના આ સહપ્રયાસના પરિણામે 'સોકા ક્યોઇકુગાકી' (મૂલ્યસર્જક શિક્ષણ-જૂથ)નામની એક અનૌપચારિક સંસ્થા ઉદ્‌ભવી હતી. માકીગુચીએ આ જૂથના સહયોગમાં રહીને પોતાના વિચારોનું સંકલન કરી વિકસાવ્યા હતા અને પ્રકાશન માટેની પોતાની નોંધો તૈયાર કરી હતી. વધુ વિગતો માટે જુઓ પ્રસ્તાવના.

(16) સોકા ક્યોઇકુગાકુ તાઇ કેઇના ગ્રંથ-4ના અંતે આપેલી નોંધમાં એક પાંચમા ગ્રંથનો સંદર્ભ છે જેનું શીર્ષક ''મૂલ્યસર્જનના માર્ગદર્શનની પદ્ધતિઓ'' રાખવામાં આવ્યું હતું. આ નોંધમાં તેની વિષયસૂચિનો સંપૂર્ણ કોઠો પણ સમાવી લેવાયો છે, આમ જણાય છે કે માકીગુચીએ પ્રાથમિક તબક્કાનું લેખન પૂર્ણ કરી દીધું હતું. આ ગ્રંથની હસ્તપ્રત કદી મળી જ નથી, તેમ છતાં એવી ધારણા થઇ રહી છે કે જો તેમણે તે લખ્યું હશે તો પણ તે યુદ્ધ દરમિયાન નાશ પામ્યું અથવા તો ખોવાઇ ગયું હતું.

(17) માકીગુચીનો શૈક્ષણિક સુધારા માટેનો પ્રસ્તાવ આંતરરાષ્ટ્રીય કક્ષાના શિક્ષણવિદોનું ધ્યાન આકર્ષવા માટે સક્ષમ છે તથા આ પ્રસ્તાવોની હેતુલક્ષી ચકાસણીની યોજના બનાવી તેની ચકાસણી થવી જોઇએ તેવું મારું માનવું છે. પ્રાથમિક કક્ષાથી લઇ યુનિવર્સિટી-કક્ષા સુધી ટોકિયો, ઓસાકા તથા જાપાનમાં અન્ય જગ્યાઓ પર સોકા ગાકીએ સ્થાપેલી શાળાઓ આવા પ્રયોગો અને ચકાસણીઓ જ કરે છે. તેમ છતાં, પોતાના શિક્ષણકાર્યમાં તેઓ એ માકીગુચીના શિક્ષણસુધારાના વિચારો અને પ્રસ્તાવોને કયાં સુધી સમાવિષ્ટ કરી શકયા છે તે અને સોકા શાળાઓએ જાપાનની શૈક્ષણિક સાથે વાસ્તવિકતાઓ કેટલી હદ સુધી સુસંગત બનવું પડ્યું છે તે જાણવા મળ્યું નથી. આ સંદર્ભે સોકા શાળાઓનો હેતુલક્ષી અભ્યાસ હવે કરવાનો છે. મને જ્યાં સુધી માહિતી છે ત્યાં સુધી માકીગુચી પ્રસ્તાવનો જે મર્યાદિત અમલ મેં જાપાનના ઓસાકામાં ધ ઈન્ટરનેશનલ યુનિવર્સિટી સેન્ટરમાં કર્યો તે સોકા શાળામાં કરાઈ રહેલા ચકાસણીના પ્રયત્ન સિવાયનો એકમાત્ર પ્રયત્ન જ છે. માકીગુચીના વિચારો પર અન્ય કોઈ પ્રયોગાત્મક ચકાસણી કરવામાં આવી હોય તો મને તે વિશે જાણવું ખૂબ જ ગમશે.

(19) બેથેલ, માકીગુચી ધ વેલ્યુક્રીએટર, પાનાં–83–87

(20) કોઈચી મોરી, માકીગુચી ત્સુનેસાબુરો : ધ ફાઉન્ડ ઑફ સોકા ગાકીઈનો અભ્યાસ, 1977માં કેલિફોર્નિયા, બર્કલેના ગ્રેજ્યુએટ થિયોલૉજિકલ યુનિયન સમક્ષ ડૉક્ટરેટ માટે રજૂ કરાયેલ મહાનિબંધ.

(21) મોરી, સ્ટડી ઑફ માકીગુચી, પાનું–206.

(22) મોરી, સ્ટડી ઑફ માકીગુચી, પાનું–200–215

(23) બીજી તરફ માકીગુચીએ લખેલી અમુક બાબતો સૂચિત કરે છે કે તેઓ સર્જનાત્મક વિકાસ અને કલ્યાણ માટેની વ્યક્તિની તકને નકારતા પ્રવર્તમાન સત્તાતંત્રથી અનભિજ્ઞ ન હોતા. સોકા ક્યોઈકુગાકુ તાઈ કેઈ, ગ્રંથ-3, પુસ્તક–4ના પાનાં 26–36 પરના તેમના "દમનની આત્માવિહીન સત્તા", સરકારની નીતિનું તેમનું વિવેચન અને તેમનો "આપણા રાષ્ટ્રમાં સામાજિક–આર્થિક પરિસ્થિતિ અત્યંત અસંતુલિત બની છે અને હવે પરિવર્તન લાવવાનો સમય પાકી ગયો છે" દષ્ટિકોણ જુઓ.

પ્રકરણ – 1 :

(1) ઈડો સમયગાળામાં ઉકા ટોડાસુકે (1677–1751)એ વિવાદોનું સમાધાન લાવવામાં એટલી બધી ખ્યાતિ પ્રાપ્ત કરી હતી કે "ઉકા મેઈષો એઈડાન" (લૉર્ડ ઉકાના પ્રખ્યાત ચુકાદા) નામના એક સમગ્ર ગ્રંથમાં માત્ર તેના ચુકાદાઓ જ સંકલિત કરવામાં આવ્યા હતા. ઐતિહાસિક પ્રશ્નાદ્ભૂમિ માટે જુઓ ઓ. રાઈશકાવર અને જોહ્ન કે. ફેર બેંક્સ, 'વેસ્ટ એશિયા ધ ગ્રેટ ટ્રેડિશન, હાઉટન મીફીન કંપની, બોસ્ટન 1960, પાનું 623.

(2) જાપાનની શાળાઓમાં આ સમયગાળામાં અંગ્રેજીના અભ્યાસક્રમ માટે જુઓ યોશીકીચી ઓમુરા, એઈગોક્યોઈકુ શીર્યો (જાપાનમાં અંગ્રેજીના શિક્ષણના ઈતિહાસ માટેનું સાહિત્ય), હૉરેઈ શુપ્પન, ટોકિયો, 1980.

(3) ઈમેન્યુઅલ કેન્ટ (1724–1804)

(4) કન્ફયુશિયસના પાંચ સંબંધોની વ્યાખ્યામાં સાધુની ઈશ્વર પ્રત્યેની વફાદારી, પુત્રની પિતા પ્રત્યેની નિષ્ઠા, પતિ અને પત્ની વચ્ચેની વફાદારી, યુવાનોનો વૃદ્ધો પ્રત્યેનો આદર અને મિત્રોના પરસ્પર વિશ્વાસનો સમાવેશ થાય છે. જુઓ રેઈકાવર અને ફેરબેન્ક્સ, ઈસ્ટ એશિયા, પાનું 28.

(5) અવતરણનો સ્રોત ટાંકવામાં આવ્યો નથી.

(6) માકીગુચી અહીં જે સૂઝ પ્રત્યે ઈશારો કરી રહ્યા છે તે કદાચ સામાન્ય બુદ્ધિથી વિશેષ કશું જણાય નહીં. તેમ છતાં વર્ષો પૂર્વે આલ્ફ્રેડ નોર્થ વ્હાઈટહેડે ભાર મૂક્યો હતો અને આજે તે આંતર્દષ્ટિને સ્વીકારતા શિક્ષણ વિદોની વધતી જતી સંખ્યા પરથી જણાય છે કે આ એક એવી સમજ, અંતર્દષ્ટિ છે જેની ત્રણસો જેટલાં વર્ષોથી અવગણના કરવામાં આવી રહી છે. આપણા આધુનિક વિજ્ઞાન પ્રેરિત ઔદ્યોગિક સમાજો સ્થળ, સમય, અવકાશ અને પારસ્પારિક સંબંધોની ખોટી દોરવણીવાળી ધારણા પર આધારિત છે અને આ ગેરમાર્ગે દોરતી ધારણાઓ આપણી શૈક્ષણિક પદ્ધતિમાં વણાઈ ગઈ

છે તે વ્હાઈટહેડનું મુખ્ય વિષયવસ્તુ છે. વ્હાઈટહેડના દૃષ્ટિકોણ પર રૉબર્ટ એસ. બ્રુમબાધે ટીકા કરી હતી કે :

અવકાસ માત્ર અવરોધક તરીકે કાર્ય કરે છે તેવા ટેક્નિકલ વિચારના સ્વીકારના મુદ્દા પર વ્હાઈટહેડે ચર્ચા કરી છે. નાનાં કણો માટે એકબીજાં સાથે કોઈ પ્રકારનો સંપર્ક ન હોય તો તેઓ એકબીજાંને અસર કરતાં નથી તેવું ધારી લેવું ઉપયોગી છે. તમામ પ્રકારની વસ્તુઓ અને તમામ પ્રકારના અવકાશના આ વિચારને આપણે જ્યારે સર્વસામાન્ય સ્વરૂપ આપીએ ત્યારે પરિણામ સ્પષ્ટ રીતે ભૂલભરેલું જ હોય. કલ્પિત ''વાસ્તવવાદ''ના હિતમાં આપણે દરેક રાષ્ટ્રને સરહદે સંપર્ક માટે રાખેલી જગ્યા સિવાય સંપૂર્ણ રીતે કવચયુક્ત એકમ તરીકે જોઈ શકીએ. પરિણામમાં અતાર્કિક રાષ્ટ્રવાદ અને રાજાશાહી જ હશે. આપણે સમાજમાં વ્યક્તિ પર આદર્શ ઠોકી બેસાડીએ છીએ જે બિનજવાબદાર અહમ્‌વાદમાં પરિણમે છે. આપણે તેને વિશ્વવિદ્યા સુધી ખેંચી જઈએ છીએ એનું પરિણામ એવા ભૌતિકવાદમાં આવે છે કે જેના કારણે વાસ્તવિકતા અને ધર્મનો કોઈ પણ જાતનો સુમેળ અશક્ય બની જાય છે.

જુઓ રૉબર્ટ એસ. બ્રમબોધ, વ્હાઈટહેડ, પ્રોસેસ ફિલોસોફી ઍન્ડ એજ્યુકેશન, સ્ટેટ યુનિવર્સિટી ઑફ ન્યૂયોર્ક પ્રેસ, આલ્બની, 1982, પાનાં 1–6

(7) જીનસેઈ ચીરીગાકુ (માનવજીવનનાં લક્ષણો) ફૂઝાન્બો, ટોકિયો, 1903, પાનાં 673–77. માકીગુચીના શરૂઆતના લેખનમાંના આ પ્રકરણનું ભાષાંતર ડૉ. સ્ટેન્લી ઓહનીશી અને ડૉ. હોપ સી. બ્લીએ કર્યું હતું.

(8) અહીં માકીગુચીનો સંદર્ભ વાર્ડના એપ્લાઈડ સૉશિયોલૉજી, જીન ઍન્ડ કું., ન્યૂયોર્ક, 1906 છે.

(9) આ વિચારો મૂળ શીર્ષકવાળા જાપાનીઝ ભાષાંતર સેઈનો કેઈશીકી (જીવનનાં સ્વરૂપો) (1920), ભાષાંતરકાર એડવર્ડ સ્પ્રેન્ગર (1882–1963) અને મૂળ શીર્ષકવાળા જાપાનીઝ ભાષાંતર ઈપ્પન ક્યોઈકુગાકુ (સામાન્ય શિક્ષણશાસ્ત્ર), ભાષાંતરકાર જે. એફ. હર્બર્ટ (1776–1841) સ્પ્રેન્ગરે માનવ હેતુઓની આર્થિક વર્તણૂક, તાર્કિક વર્તણૂક, સૌંદર્યલક્ષી વર્તણૂક, રાજકીય વર્તણૂક, સામાજિક વર્તણૂક અને નૈતિક અને ધાર્મિક વર્તણૂક જેવા છ વિભાગોમાં વર્ગીકરણ કર્યું છે. હર્બર્ટે નિરીક્ષણ અથવા માહિતીસંબંધી રસ, નિષ્કર્ષ સંબંધી રસ, સૌંદર્ય સંબંધી રસ, સામાજિક રસ, નૈતિક રસ અને ધાર્મિક રસ એમ છ પ્રકાર ગણાવ્યા છે.

(10) માનવીય જ્ઞાનના વિકાસ પર ઓગસ્ટ કોમ્ટેના વિચારો પર વિશેષ ચર્ચા માટે જુઓ કેનેથ બોક, હ્યુમન નેચર ઍન્ડ હિસ્ટરી : અ રિસ્પોન્સ ટુ સોશિયોબાયોલૉજી, કોલમ્બિયા યુનિવર્સિટી પ્રેસ, ન્યૂયોર્ક, 1980, પાનાં 106–108, 170–172 વિલિયન ઈડ્રિક, ઈન્ટેલક્ચ્યુઅલ ફાઉન્ડેશન ઑફ મૉર્ડન એજ્યુકેશન, ચાર્લ્સ ઈ. મેરીલ બ્રુક્સ, કોલમ્બર ઓહાવો, 1967, પાનાં 230–231.

(11) કુઆન ત્સુ (ડી. 645 બી.સી. ચીનના, ''વસંત અને પાનખર'' (સ્પ્રીંગ ઍન્ડ ઑટમ) સમયગાળામાં 'ચી'ના રાજ્યમાં મુખ્ય પ્રધાન હતા. એક કાયદાપ્રિય તત્ત્વચિંતક તરીકે તેમણે વ્યવહારુ શક્તિઓ અને અર્થકારણ પર જોર દીધું હતું.

પ્રકરણ – 2 :

(1) હેન્રી–લુઈ બર્ગસન (1859–1941), ફ્રેન્ચ તત્ત્વચિંતક માકીગુચીએ કયા સ્રોતમાંથી તેનું ભાષાંતર કર્યું છે તે જાણવા મળતું નથી.
(2) વિલ્હેમ ડીલ્થી (1833–1911)
(3) હર્માન હેઈનરીક ગોસેન (1810–58), જર્મન અર્થશાસ્ત્રી
(4) સર્વ પ્રથમ કન્ફ્યુશિયસ વિચારસરણીવાળા એનેલેક્ટસ (લુનયુ 15:23)માં વ્યવહાર સિદ્ધાંતની વ્યાખ્યા કરતા ટંકાયેલું.
(5) વણઓળખાયેલી પુસ્તકમાંથી ભાષાંતરિત, પ્લેટોનિક ફિલોસોફી ઍન્ડ એજ્યુકેશન.
(6) વિલ્હેમ વિન્ડર બૅન્ડ (1848–1915).
(7) સેન્ગઝી અથવા સેન્ગશેન (505–436 બી.સી.) કન્ફ્યુશિયસના એક શિષ્ય.

પ્રકરણ – 3 :

(1) જાપાનના ખ્રિસ્તી સમાજસેવક હોનમા તોશીહારા (1873–1943)ના અવતરણમાંથી ભાષાંતરિત.
(2) માકીગુચી પોતાના દૃષ્ટિકોણ સંબંધે ઓહો ટોકુટોમીના ''નીજૂસોઈકીનો સેકાઈ તો નીપ્પોને સેઈનેન'' (વીસમી સદીનું વિશ્વ અને જાપાનીઝ યુવક) લેખનો ખાસ ઉલ્લેખ કરે છે.
(3) જીન–જેક્વીસ રૂસો (1712–78), જોહ્ન એમોસ કોમેનિયસ (1592–1670) અને જોહાન હેઈનરીચ પેસ્તાલૉઝી (1746–1827).
(4) ''નીજો ફુસાબુત્સુ, યો ફુજોબુત્સુ.'' અહીં જેનો ઉલ્લેખ છે તે બે વાહકો આધ્યાત્મિક જાગૃતિની બે કક્ષાઓ છે : સાક્ષાત્કાર (જાપાનિઝ–એન્ગાકુ, સંસ્કૃત-પ્રત્યેક) અને બોધ એટલે કે શિક્ષક કે બુદ્ધ પાસેથી ઉપદેશ લેવો (જાપાનીઝ–શોમોન, સંસ્કૃત–શ્રાવક).
(5) કન્ફ્યુશિયસ વિચારધારાવાળા એનેલેક્ટસમાંથી.
(6) આ લેખના સ્ત્રોતનો ઉલ્લેખ નથી થયો.
(7) 1924માં સ્થાપાયેલી ધ એજ્યુકેશનલ ઍન્ડ કલ્ચરલ પૉલિસી કાઉન્સિલ ''વડા પ્રધાનના દોરી સંચાર હેઠળ રહેવાની હતી અને તેણે કરેલી પૃચ્છાઓનો શૈક્ષણિક અને સાંસ્કૃતિક નીતિની મહત્ત્વની બાબતો પર સંશોધન અને ચર્ચા–વિચારણા કરી જવાબો આપવાના હતા.''
(8) ''પરીક્ષા નર્ક''માં કોઈ ચોક્કસ શાળા કે વિશ્વવિદ્યાલયમાં પ્રવેશ મેળવવા માટે પ્રવેશ–પરીક્ષા પાસ કરવા માટે અભ્યાસ કરતી વખતે જાપાનમાં અમુક વિદ્યાર્થીઓ જે અતિ ભાવનાત્મક દબાવમાંથી પસાર થાય છે તેમનો સંદર્ભ આપે છે.
(9) હીનયાન (સંસ્કૃત–અધમ માર્ગ) શબ્દ પછીથી વિકસિત થયેલ મહાયાન (સંસ્કૃત-મહામાર્ગ) બૌદ્ધો દ્વારા શરૂઆતના માત્ર સ્વના ઉદ્ધાર પર ધ્યાન કેન્દ્રિત કરતા બૌદ્ધો માટે વપરાતો શબ્દ છે. પોતાનો ઉદ્ધાર કરતા પહેલાં અન્ય તમામ ચેતનાઓના ઉદ્ધાર માટેના બૌધિસત્વના પ્રણથી મહાયાન બૌદ્ધ સંપ્રદાય અલગ પડે છે.

(10) 1926માં સ્થાપાયેલ યુવા તાલીમ કેન્દ્રોમાં લશ્કરી યુદ્ધ પદ્ધતિઓ અપનાવવામાં આવી હતી. જુઓ માકીગુચી ત્સુનેસાબુરો ઝેન્શુ (ત્સુનેસાબુરો માકીગુચીનું સંપૂર્ણ કાર્ય), ગ્રંથ–6, ડાઈસાન બુન મેઈશા, ટોકિયો, 1983, પાનાં 185, 228.

(11) માકીગુચીએ કલ્પેલા આ કેળવણીસંબંધી અભ્યાસ કેન્દ્રોની સ્થાપના શી રીતે કરવી અને તેનો ચોક્કસ પ્રકાર કેવો હશે તે સ્પષ્ટ નથી. તેમ છતાં શિક્ષકોના અધ્યાપન સંબંધે થોડી છૂટક નોંધો અને નીચેનો સંદર્ભ તેમના માનસમાં શું હતું તેની થોડી સમજ આપે છે :

શિક્ષણે માત્ર કૌશલ્ય કે પદ્ધતિથી વિશેષ કેન્ડો (તલવારબાજીની પદ્ધતિ) અથવા ચાડો (ચાની પદ્ધતિ) જેવી જાપાનની પરંપરા જેટલી જ મહત્ત્વની અને સક્રિય પદ્ધતિ (ડો) જેવું સમજવું જોઈએ. આ વિષયો ચોક્કસપણે ચોક્કસ પદ્ધતિ અને મહાવરો માંગી લે છે પરંતુ અભ્યાસ થકી અને સંયુક્ત લક્ષણ થકી વ્યક્તિગત અંકુશથી આગવી સમજ પણ માંગી લે છે. તે જ રીતે દરેક ડો (પદ્ધતિ)ની માફક જ શિક્ષકોને પ્રમાણિત કરતા પહેલાં તેઓએ થોડાં વર્ષો સુધી શિક્ષકપદના ઉમેદવારોએ પોતાના કાર્યક્ષેત્રમાં મહેનત કરવી જોઈએ. આવા કિસ્સામાં સિદ્ધભૂમિ તરીકે એક સઘન શૈક્ષણિક કેન્દ્ર હશે.

(12) કોઝુઈ ઓતાની, નોગયો રીક્કોકુ રોન (ખેતીવાડી દ્વારા રાષ્ટ્રીય સ્થિરતા) આ લેખકનાં અન્ય પુસ્તકો મળ્યાં છે, પરંતુ માકીગુચી એ જેનો ઉલ્લેખ કર્યો છે તે પુસ્તક હાલ જાપાનમાં અસ્તિત્વમાં જ નથી.

પ્રકરણ - 4 :

(1) તાકેયા કૂશીમી, "સાઈકીન નિયોકેરુ દોઈત્સુનો ક્યોઈકીગાકુ" (જર્મનીનું તાજેતરનું શિક્ષણશાસ્ત્ર). આ લેખ ઑક્ટોબર 1931માં તેઈકોકુ કયોઈકુ (રાજવંશી શિક્ષણ) નામના તેઈકાકુ ક્યોઈકુ કાઈ (રાજવંશી શિક્ષણ સોસાયટી) દ્વારા પ્રકાશિત થતા જર્નલમાં પ્રકાશિત થયો હતો.

(2) એડવર્ડ સ્પેગર, લેબેન્સ ફોરમેનઃ ગેત્સેસ્વીસન–સ્કાફત્લીચ સાયકોલૉજી ઍન્ડ એથિક ડર પર્સનલીચેકીત વર્લાગ મેક્સ નાઈમેટાર, તુબીન્ગેન, જર્મની, 1921. માકીગુચી "સેઈનો કેઈશીકી (જીવનનાં સ્વરૂપો) શીર્ષક હેઠળ કોઝાબુરો ત્સુજીએ ભાષાંતર કરેલી પ્રકાશિત પુસ્તકની જાપાનિઝ આવૃત્તિનો ઉલ્લેખ કરે છે. જાપાનમાં હવે આ પુસ્તકના ભાષાંતરની એક પણ નકલ ઉપલબ્ધ નથી.

(3) એમીલી દુરખેઈમ, શાકી બુંગ્યો રોન, (સમાજમાં શ્રમનું વિભાજન), ભાષાંતર હીસાતોશી તાનાબે, મોરીયામા શોતેન, ટોકિયો, 1932, પાનાં 38, 64; સૌ પ્રથમ 'ડી લા ડિવિઝન ડુ ટ્રાવેઈલ સોશિયલ તરીકે પ્રકાશિત.

પ્રકરણ – 5 :

(1) વર્તમાનપત્ર 'ટોકિયો ડેઈલી ન્યૂઝપેપર' તરીકે ઓળખી શકાયું છે, પરંતુ અવતરણની કોઈ તારીખ આપી નથી.

(2) જોસેઈ તોદા માકીગુચીના નજીકના શિષ્ય હતા અને તેમણે અને માકીગુચીએ સ્થાપેલી સંસ્થાના બીજા પ્રમુખ હતા. સંસ્થાનું પ્રારંભિક નામ 'સોકા ક્યોઈકુ ગાકી'' (મૂલ્યસર્જક શિક્ષણ–મંડળ) હતું. બીજા વિશ્વયુદ્ધ પછી તોદાએ જ્યારે સંસ્થાનું પુનર્ગઠન કર્યું ત્યારે તેનું નામ બદલીને ''સોકા ગાકી'' (મૂલ્યસર્જક મંડળ) રાખવામાં આવ્યું.

(3) યુદ્ધપૂર્વેનાં વર્ષોમાં અને બીજા વિશ્વયુદ્ધના અંત સુધી જાપાનનું રાજવી કુટુંબ, સૂર્યદેવી અમાતેરાસુ–ઓમીકામીના વંશજો છે તેવી શીન્ટો દંતકથાને સત્ય હકીકત તરીકે શીખવાડવામાં આવતી હતી. મહારાજા જીમ્મુના રાજ્યાધિકારની પવિત્ર સત્તા પર રાષ્ટ્રના લશ્કરી વડાઓ ખાસ ભાર મૂકતા.

(4) જ્યાં સુધી જાણવા મળે છે ત્યાં સુધી સંદર્ભ અપાયેલ પુસ્તક કદી લખાયું જ નથી.

(5) હર્બર્ટ સ્પેન્સર (1820–30), અંગ્રેજ સામાજિક તત્ત્વચિંતક.

ઉપસંહાર : એક તાત્ત્વિક મૂલ્યાંકન

(1) બ્લેર કીન્સમેન, વીન્ડ વેલ્સ, ડોવર પ્રકાશન, મીનીયોલા, ન્યૂયોર્ક, 1984, પાનું 5.

(2) હેન્રી ડી. થોરો, ''લાઈફ વિધાઉટ પ્રિન્સિપલ'' 'રિફોર્મ પેપર્સ'માં પ્રકાશિત, વેન્ડલ ગ્લીક દ્વારા સંપાદિત, પ્રિન્સટન યુનિવર્સિટી પ્રેસ, 1973, પાનાં 155–79.

(3) એરિસ્ટોટલ નીકોમાકીઅન એથિક્સ, પુસ્તક 2, 15–17 લીટીઓ.

(4) કાર્નેગી કાઉન્સિલ, 'ગીવીંગ યૂથ અ બેટર ચાન્સ', જોસી બાર, સાન ફ્રાન્સિસ્કો, 1979, પાનાં 94–95.

(5) જુઓ માઈકલ ડબ્લ્યુ શેરાડેન અને ડોનાલ્ટ એબર્લી, નેશનલ સર્વિસઃ સોશ્યલ ઈકોનોમિક ઍન્ડ મિલિટરી ઈમ્પેક્ટસ્, પર્ગામન પ્રેસ, ન્યૂયોર્ક, 1981.

(6) વીલાર્ડ વર્ટ્ઝ અને ધ નેશનલ મૅનપાવર ઈન્સ્ટિટ્યૂટ, ધ બાઉન્ડબેસ રિસોર્સીઃ અ પ્રોસ્પેક્ટસ ફોર એન એજ્યુકેશન–વર્ક પકૃથલિસી, ન્યૂ રિપબ્લિક બુક્સ, વૉશિંગ્ટન, ડી.સી., 1975, પાનું 9.

Laser typeset by Taran Comprint, Ahmedabad and
printed at Shagun Offset, New Delhi